

# Læringsstrategier, privat praksis eller felles sak?

*En etnografisk case-studie av en skole, en leder og en  
kommune.*

**Mette Bunting**



Master i Utdanningsledelse ved  
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2007



---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 MIN FORFORSTÅELSE .....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.3 VALG AV METODE .....	11
1.4 AVGRENSING .....	12
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN .....	12
<b>2. LÆRING, LEDELSE OG UTVIKLING .....</b>	<b>14</b>
<b>3. METODE .....</b>	<b>19</b>
3.1 DESIGN .....	19
3.2 UTVALG .....	22
3.3 DATAINNSAMLING .....	23
3.3.1 Dokumentanalyse .....	23
3.3.2 Intervju .....	24
3.4 ANALYSE OG TEORIUTVIKLING .....	25
<b>4. EN SKOLE, EN REKTOR OG EN KOMMUNE .....</b>	<b>28</b>
<b>5. LÆRINGSSTRATEGIER I MØTE MED ELEVENE .....</b>	<b>34</b>
5.1 BETRAKTNINGER OG DOKUMENTASJON .....	34
5.2 LÆRINGSSTRATEGIER – FRA ET TEORETISK PERSPEKTIV .....	39
5.3 DRØFTINGER .....	44
<b>6. LEDELSENS ROLLE I UTVIKLINGSARBEIDET .....</b>	<b>50</b>

---

6.1	BETRAKTNINGER OG DOKUMENTASJON.....	50
6.2	LEDELSE OG ORGANISERING - FRA ET TEORETISK PERSPEKTIV.....	56
6.2.1	<i>Relasjonell ledelse</i> .....	56
6.2.2	<i>Organisasjonslæring</i> .....	59
6.3	DRØFTINGER .....	64
<b>7.</b>	<b>ENDRING AV UTVIKLINGSARBEIDET OVER TID.....</b>	<b>71</b>
7.1	BETRAKTNINGER OG DOKUMENTASJON.....	72
7.1.1	<i>Før</i> .....	73
7.1.2	<i>Etter</i> .....	78
7.2	ANSVARLIGGJØRING – FRA ET TEORETISK PERSPEKTIV .....	85
7.2.1	<i>Begrepet ansvarliggjøring</i> .....	86
7.2.2	<i>Ansvarliggjøring og skole</i> .....	87
7.3	DRØFTINGER .....	90
<b>8.</b>	<b>KONKLUSJONER.....</b>	<b>97</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>102</b>
	<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>106</b>
	INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE .....	106
	<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>108</b>
	INTERVJUGUIDE FOR REKTOR.....	108
	<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>110</b>
	OVERSIKT OVER DOKUMENTER VED ÅSTOPPEN SKOLE .....	110
	<b>VEDLEGG 4 .....</b>	<b>112</b>
	OBSERVASJONSARK FOR “SKOLEVANDRINGEN” .....	112

## Forord

Som en gravid kvinne, sprekkferdig av stolthet kan jeg se tilbake på fire års svangerskap med mye læring, entusiasme, utvikling og flotte faglige samtaler. Nå er tiden inne til å gi slipp.

Jeg er takknemlig ovenfor alle som har bidratt til at jeg har lært så mye. Takk til Åstoppen skole som sjenerøst delte av sin hverdag så jeg og andre kunne lære. Takk til alle foredragsholdere og studenter på mitt kull ved ILS ved Universitetet i Oslo. Min veileder, Kirsten Sivesind har vært min mentor det siste halve året. Med ukuelig energi har hun utfordret og inspirert meg. Det er godt å ha en veileder som setter i gang prosesser med mange virkemidler, så tusen takk for tålmodighet, raskhet og ikke minst direkthet.

Men de som har hjulpet meg mest, er de som bor under samme tak som meg. Tenk at dere har holdt ut i fire år, og ikke minst disse siste månedene der jeg ikke har vært til stede. Takk Even, takk Sara, takk Hannah – og takk min elskede David for at du fortsatt er her og tålmodig venter på å få kontakt igjen. Takk!

Siljan oktober 2007

Mette Bunting



## 1. Innledning

Hverdagen for de ansatte i skolen er preget av stadige forandringer gjennom bl.a. statlige og kommunale satsingsområder, nye læreplaner og øremerking av midler. Politikere nasjonalt og lokalt uttrykker gjennom ulike styringsmidler sine forventinger som skolen må forholde seg til. Brukerne av skolen, elevene og foreldrene har igjen sine forutsetninger og forventninger som lærerne ifølge lov og forskrifter skal ta hensyn til. Disse forventningene speiles i hvordan skolen organiseres og drives, og ikke minst hvordan relasjoner bygges og utvikles i personalet. Ledelsen ved skolen er de som har ansvar for å spisse skolens fokus og utvikle de ansattes kompetanse. Dette er en krevende jobb som mange mener mye om.

Denne oppgaven ser på ett av fokusområdene som har fått mye oppmerksomhet både i internasjonal forskning, litteratur og ikke minst i Læreplanverket for Kunnskapsløftet: ”utvikling av elevenes læringsstrategier” (KD 2006, heretter kalt LK06). PISA (2000, 2003) er en av undersøkelsene som viste at elevene ofte ikke var bevisste i sin bruk av læringsstrategier, noe som gjenspeilet seg i lærings- og leseresultatene.

Læringsstrategier er noe mange skoler har tatt tak i som et utviklingsområde, bl.a. fordi ”Prinsipper for opplæring” uttrykker viktigheten av dette temaet (LK06:31). Jeg ønsker i denne oppgaven å se på hvordan arbeidet med læringsstrategier påvirkes og drives fram av ledelsen sett i et relasjonelt perspektiv, hvordan skolen som organisasjon utvikler sin felles kompetanse og praksis gjennom bruken av virkemidler som planer og vurderingsverktøy, og ikke minst hvordan kommunen og skoleledelsen ansvarliggjør sitt personale i forhold til utvikling av elevenes læringsstrategier. Hvilken betydning har ledelsen for en felles forståelse og praksis? Jeg har valgt et etnografisk casedesign, og drøfter dokumenter og intervjuer ut fra en fenomenologisk innfallsvinkel. Barneskolen er plukket ut fordi den har jobbet med utvikling av elevenes læringsstrategier over flere år. Rektor har ledet en lang prosess

for å arbeide fram en felles forståelse hos lærerne i det å utvikle elevenes læringsstrategier. Skolen har også et godt omdømme i lokalmiljøet.

Det hadde vært spennende se på hvordan elevene tar læringsstrategiene i bruk, men det blir for omfattende i rammen for en masteroppgave. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på ledelsen og personalets arbeid i utviklingen av elevenes læringsstrategier, for deretter å dra inn skoleeiers forventninger der de viser seg å ha betydning.

## 1.1 Min forforståelse

Det å utvikle elevenes læringsstrategier er noe som har interessert meg helt fra jeg som nyutdannet i 1991 begynte å undervise i videregående skole. I disse 16 årene har jeg i tillegg opparbeidet meg praksis innen ungdomsskole, på skoleeiernivå som veileder/ prosjektleder og er nå nyansatt inspektør på en ungdomsskole. Gjennom disse årene har læringsstrategier ofte kommet opp som tema, enten gjennom lærernes egne fortellinger, i det jeg har sett og observert, lest i rapporter eller hørt på kurs.

Mine forskjellige roller har gjort at jeg har blitt bevisst en rekke måter å organisere utviklingsarbeidet på. På meg som utenforstående virker det også som om skolelederens rolle har stor betydning for utviklingsarbeidet, og igjen hvilken innsats lærerne legger ned i utvikling av sin egen praksis som uttrykkes i klasserommet. Som ny skoleleder er det interessant å komme til en ungdomsskole som har jobbet med læringsstrategier over noen år for å se hva som har vært viktig i utvikling av en felles forståelse og praksis. Jeg har imidlertid valgt å ikke ta for meg egen skole, da det ville vært vanskelig å skille mellom rollen som leder og forsker.

Åstoppen skole er en skole jeg har hatt kontakt med i kraft av min stilling som pedagogisk veileder i kommunen. Dette har gjort at jeg har vært veldig nøye med å drøfte min forforståelse og avklart min rolle i forskningsarbeidet med informantene. Det har vært viktig å informere dem både skriftlig og muntlig om at dette er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst i prosessen, også i etterkant av intervjuene. Dette er i tråd med retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).



---

I et forskningsarbeid vil forforståelse og tidligere erfaringer prege det en forsker gjør og kommer fram til. Fordelen med erfaringen av å ha hatt mange roller mht. læringsstrategier, er at jeg selv har praktisert og reflektert over temaet bl.a. gjennom egen undervisning, veiledning og kursvirksomhet. Det gjør at jeg kan forstå problemet ut fra egne erfaringer men også å se saken fra flere sider. For ikke å være forutinntatt, har jeg vært bevisst på å være åpen for nye og andre innfallsvinkler i gjennomføringen av undersøkelsen.

Gjennom arbeidet med teorien, innhenting av data og ikke minst analysearbeidet, har den nødvendige distansen etter min mening kommet fram. Nye problemstillinger, erfaringer og refleksjoner har blitt skapt, noe som for meg tilsier at jeg som forsker har klart å bruke min forforståelse uten at den har styrt til et forutinntatt resultat. Det er særlig to forhold jeg vil trekke fram. For det første har det vist seg at kommunen har hatt en stor rolle i det pedagogiske utviklingsarbeidet. For det andre har planleggingen blitt mer vektlagt etter at resultatstyring og ansvarliggjøring er satt på dagsorden.

Ved å undersøke en skole som allerede har arbeidet med læringsstrategier over en lengre periode, håper jeg å utvikle refleksjon over hva som er viktige tiltak og strategier i ledelsen av en slik prosess, og komme fram til konklusjoner som andre kan dra nytte av. Hvordan endres utviklingsarbeidet over tid, og hva skaper kraften i utviklingen av skolen? Hva kan bidra til at flere jobber mot felles mål?

Mytene og godtatte sannheter om den gode leder er mange, og selv om en case har begrenset generaliseringsverdi, vil et dypdykk på Åstoppen skole kunne gi oss begreper på hvor man kan se og lete etter mulige svar.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å spisse forskningsarbeidet, er en presisering gjennom en problemstilling en viktig del av arbeidet (Everett og Furseth, 1997:115). Dette har vært en lang og møysommelig prosess, der problemstillingen har forandret seg i takt med arbeidet med oppgaven. Den endelige problemstillingen er todelt og ser slik ut:

*Hvordan bidrar skoleledelse til en felles forståelse og praksis i utvikling av elevenes læringsstrategier?*

*Hvilken betydning har ansvarliggjøring av skolen og det enkelte lærerteam for endring og utvikling?*

For å tydeliggjøre hva som ligger i problemstillingen, er det utarbeidet flere forskningsspørsmål. Disse danner utgangspunkt for analysen, og ser slik ut:

- Hva legger ledelsen og lærerne i begrepet elevenes læringsstrategier?
- Hva legger ledelsen og lærerne vekt på i organiseringen av arbeidet med å utvikle elevenes læringsstrategier?
- Hva uttrykker lærerne og rektor har vært viktig for å få til en felles praksis mht. læringsstrategier og hvilke utfordringer har de møtt underveis?
- Hvordan uttrykker rektor sine forventninger til lærerteamene?
- Hvordan opplever lærere oppfølgingen fra ledelsen?
- Hvilken rolle spiller skoleeier i ledelse av utviklingen?

Læringsstrategier er, som skrevet tidligere, valgt som utviklingsområde. Grunnen er at dette er sentralt for alle skoler i forbindelse med innføring av den nye læreplanen – Kunnskapsløftet (2006). I henhold til Eyvind Elstad (2006) er budskapet fra St.meld. nr.30 (2003 – 2004) *Kultur for Læring* tydelig på at arbeidet med læringsstrategier skal initieres av skoleledere, og at lærerne skal innrette undervisningen slik at elevene kan tilegne seg gode læringsstrategier. I denne oppgaven er fokuset i første omgang på lærere og ledelsen slik som beskrevet under 1.4.

Gjennom forskningsarbeidet ønsker jeg å finne hverdagsfortellingene til informantene, reflektere med dem i intervjuene, for så å danne en meningssammenheng som kan være nyttige betraktninger for andre forskere og interessenter (Bengtsson, 1999). Kognitiv teori blir brukt til å belyse hva som menes med læringsstrategier som i første runde henvender seg til den enkelte elev. Jeg vil se på hvordan begrepet om læringsstrategier blir gjort til gjenstand for felles beslutninger og samarbeid som jeg her definerer som kollektiv praksis. Det gjør jeg ved å vise til planer som uttrykker felles forventninger og ved å studere relasjonell ledelse, organisasjonsutvikling og ansvarliggjøring. Oppgaven er tilknyttet ASAP-

prosjektet (Achieving School Accountability in Practice) (Hopmann, 2003), noe som gjør at deler av teorigrunnlaget vil være knyttet til dette prosjektet. Mange aktuelle spørsmål vil bli reist, og gjennom oppgaven vil jeg utforske hvordan det kanskje kan være mulig å danne eller arbeide mot en felles forståelse. Ettersom skoleeiers rolle har innflytelse, vil denne trekkes inn.

Ansvarliggjøring vil bli drøftet (se s. 85), og det er særlig begrepene personlig og profesjonell ansvarsplikt som vil ha fokus i denne oppgaven (Møller, 2005). Dette omhandler hvordan både lærerne og rektor står til ansvar i sine roller i skolens utviklingsarbeid. Videre vil den indre ansvarliggjøring bli drøftet som sier noe om hvordan aktørene og skolens ståsted spiller inn på hverandre mht. endring og utvikling.

### 1.3 Valg av metode

Forskningsdesignet er tuftet på samfunnsvitenskapelig tradisjon, med en fenomenologisk innfallsvinkel. Fokuset har vært å finne fram til informantenes egen forståelse av sine handlinger, hvilken mening de bærer i seg (Grønmo, 2004:372). Oppgaven har derfor en etnografisk tilnærming.

Med dette som bakteppe har jeg valgt Åstoppen skole som utgangspunkt for en beskrivende case. Jeg kommer til å ha en fenomenologisk tilnærming til analysen, og trekker inn teori som kan kaste lys eller gi en utdyping av det empirien peker på. På denne måten ønsker jeg å utvikle forståelse av skolens fellesskap og samarbeid om et utviklingsmål. Dette fordi skolen etter min mening er interessant, og derfor er funnene interessante i seg selv, selv om de nødvendigvis ikke kan betraktes som gyldig for et større univers (Grønmo, 2004: 90).

Beskrivende case kommer under den kvalitative forskningstradisjonen. Denne tradisjonen kan generelt brukes for å utforske mange sider og trekk ved et lite antall tilfeller der man går i dybden og studerer mange sider av problemstillingen (Ragin, 1994:51). Med en fenomenologisk innfallsvinkel, vil aktørenes egne

hverdagsbetraktninger og forståelse bli vektlagt. Som innsamlingsmetode har jeg valgt intervju og dokumentanalyse.

## 1.4 Avgrensing

Tydelig og bevisst avgrensing er viktig som en følge av å gå i dybden og bruke få informanter (Ragin, 1994:49). Skolen som er valgt er en middels stor skole i en middels stor kommune på Østlandet. Skolen er som nevnt før valgt fordi den allerede i mange år har jobbet med læringsstrategier. Det er en skole som opplever en viss interesse fra andre ved at den har blitt omtalt i forskjellige medier og får en del besøk fra skoler og kommuner som ønsker å lære av dem. Skoleeier beskriver skolen som en av kommunens fyrtårn. Skolen har søkt om status som demonstrasjonsskole, men ble ikke foretrukket.

Undersøkelsen av en beskrivende case er et dypdykk i en mengde informasjon som igjen skal fortolkes. Det har derfor vært viktig for meg at skolen rent geografisk har vært tilgjengelig for hyppige besøk og undersøkelser (Stake, 1995:4). Når jeg i tillegg har valgt å skrive oppgaven alene, blir det desto viktigere at det praktiske er gjennomførbart.

Læringsstrategier er et stort og omfattende tema. For å avgrense fokus, ser jeg kun på ledelses- og lærerperspektivet og lar elevene kun være et indirekte tema sett fra lærernes fortellinger. Jeg vil i siste kapittel (s.97) komme med noen refleksjoner som ved en senere anledning kan være interessant å se på mht. elevenes arbeid.

## 1.5 Oppbygging av oppgaven

Dette første kapittelet er en introduksjon som presenterer problemstilling og overordnede temaer. Kapittel 2 vil gi en analytisk ramme og perspektiver for det som vil være bærende for oppgaven, mens en mer omfattende teoretisk drøfting vil komme i kapittel 5, 6 og 7.

I kapittel 3 vil den metodiske tilnærmingen bli beskrevet, og danner bakteppe for de neste tre kapitlene mht. innfallsvinkler og oppbygging. I kapittel fire gir jeg en etnografisk beskrivelse av skolen, rektor, kommunen og det kommunale prosjektet. Dette for å gi leseren et bakteppe til å forstå intervjuene og dokumentene.

Kapittel 5, 6 og 7 er analysekapitler som pga. en fenomenologisk innfallsvinkel vil gi relativt detaljerte beskrivelser av skolehverdagen som danner utgangspunkt for videre analyse. Deretter går jeg inn i teori for så å drøfte beskrivelsene mot teori. Kapittel 5 ser på læringsstrategier fra lærernes beskrivelser, kapittel 6 på ledelsesperspektivet og organisasjonsutvikling mens kapittel 7 fokuserer generelt på utviklingsarbeid og ansvarliggjøring i rammen av et kommunalt utviklingsprosjekt.

I kapittel 8 vil jeg søke å trekke linjer ved å drøfte mulige konklusjoner og se hvordan dette eventuelt kan belyse temaet generelt, bl.a. gjennom å utvikle teoretisk forståelse som gir faglige perspektiver som kan være av nytte for andre skoler som arbeider med læringsstrategier og/eller andre utviklingsarbeid.

## 2. Læring, ledelse og utvikling

Jeg har valgt å gå i dybden med teorien i kapittel 5-7 i forbindelse med analysen av empirien. Dette er metodisk begrunnet slik jeg har redegjort for under punkt 1.3. Men for å gi en oversikt over temaer og perspektiver, vil jeg her skissere den analytiske rammen som oppgaven plasseres i.

Læringsstrategier er et bærende tema som reises i problemstillingen, empirien og gjennom valg av teori. Selvregulert læring brukes ofte i sammenheng med utvikling av elevenes selvstendighet, valg og bruk av læringsstrategier. Metakognisjon kommer opp i oppgaven som et viktig begrep for å forstå hvordan elevene kan utvikle refleksjon over egne læringsstrategier. I begrepet ligger det en forståelse om nødvendigheten av å kunne overvåke sin egen læring, for deretter å bruke denne kunnskapen i nye læringssituasjoner. Diskusjonen er ofte kun rettet mot elevene, men i denne oppgaven vil jeg bruke denne tankegangen også mot lærernes og skoleledernes refleksjoner i utviklingsarbeid.

Det oppstår noen dilemmaer i etterkant av begrepet metakognisjon. Spørsmålet om hvordan noen annen kan bestemme hvilke strategier elevene skal lære for igjen å bli selvstendige og metakognitive, er ett av dem. Dette gjelder også både for hva lærere beslutter og hva som bestemmes av skoleledere opp mot andres føringer, for eksempel fra stat og skoleeier. Dette løftes fram i analysekapitlene og særlig i kapittel 6.3.

Å stoppen skole sier de arbeider aktivt for å utvikle elevenes metakognisjon rundt egen læring, og det blir viktig å se hva skolen mener med dette og hva de får til.

Relasjonell ledelse er en sentral innfallsvinkel til å forstå utviklingen i et ledelsesperspektiv som gir plass til diskusjonene mellom bruk av makt og plass for tillit (Sørhaug, 1994). Relasjonell ledelse utøves for å fremme utviklingsarbeidet med elevenes læringsstrategier på skolen. Lederen må lede sine ansatte i felles retning for å kunne møte elevene med felles praksis. Dette forutsetter en utvikling av den

---

enkeltes lærers praksis, dvs. en læringsprosess. Den enkelte lærer må være metakognitiv om sin egen praksis noe som bringer fram dilemmaet mellom selv å ta ansvar, overvåke seg selv og det å bli styrt og overvåket av andre for eksempel gjennom vurderinger.

Det er ikke den enkelte lærers utvikling som er i fokus i oppgaven, men den felles praksis som skolen har utviklet i møte med elevene og deres strategier. Jeg ser på ledelse, dvs. rektors rolle i en skole som jobber med å utvikle lærernes kompetanse og felles praksis på team. Jeg vil se på hva forskning og litteraturen sier mht. ledelse og læringsarbeid. Det å gjøre individuell kompetanse til kollektiv kompetanse er utfordrende men mulig (Dale, 1998). Hvordan få ansatte til å lære, og til å være metakognitiv i sin egen læring, er ett av utgangspunktene for forskningen. Målet for den kollektive utviklingen er derfor satt, dvs. normativt gjennom en rekke planer og retningslinjer. Dette innebærer at agendaen er bestemt av både stat, skoleeier og ledelsen.

Så langt i dette kapitlet har ledelsens rolle, organisasjonen og felles læring blitt trukket fram, dvs. først og fremst i form av analytiske perspektiver relatert til første del av problemstillingen. Den andre delen av problemstillingen tar fram begrepet ”ansvarliggjøring” og spør hvilken betydning dette har for personalets felles praksis. Begrepet peker på at den enkelte skole selv mer og mer må stå ansvarlig for sine resultater (Møller, 2005:1). I den siste delen av analysen (kapittel 7) vil nettopp dette bli drøftet opp mot både kollektive praksiser og individuelle syn, før fokus settes på styringsideer som danner grunnlaget for den videre analysen.

Innledningsvis ble det nevnt at oppgaven er knyttet til ASAP-prosjektet (Achieving School Accountability in Practice). Stefan Hopman (2003) har utviklet en modell for å se på utvikling og ansvarliggjøring ut fra forskjellige nivåer. Følgende tabell ble presentert ved Høgskulen i Agder for å illustrere sentrale spørsmål som drøftes i prosjektet (Hopmann, 2003b).

	<b>Struktur</b>	<b>Prosess</b>	<b>Produkt</b>
<b>Nasjonal</b>	Hvilke redskaper med mer, tas i bruk?	Hvordan forventes oppgaven løst?	Hvilke resultater kontrolleres og hvordan?
<b>Regional (kommunal)</b>	Hvilke strukturelle muligheter finnes?	Hvilket "room to move" har eieren/ledelsen?	Hva kan en gjøre når målene ikke nås?
<b>Lokal (praksis)</b>	Hvordan kan/ bør institusjonene organiseres?	I hvilken grad kan prosessene påvirkes?	Hvordan måle/ synliggjøre kvalitet?

*Tabell 1: ASAP-modellen, Stefan Hopmann (2003)*

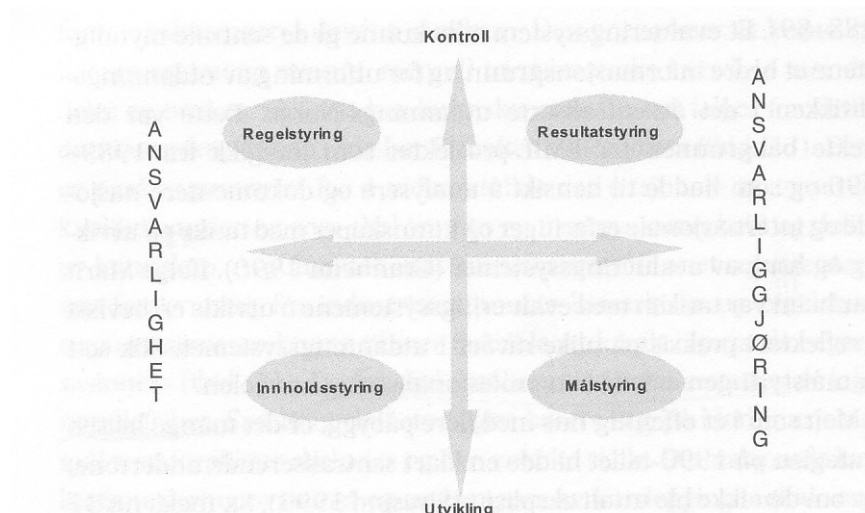
Denne oppgaven fokuserer på det lokale nivået, men har måttet trekke linjer til den kommunale innflytelsen ettersom jeg har gått dypere i materialet og funnet ut at skoleeier spiller en viktig rolle i utviklingsarbeidet. Både struktur, prosess og produkt vil være sentrale begrep i analysen.

Afzar, Skedsmo og Sivesind (2006:210) har laget en modell som viser de fire forskjellige styringsideer på inngangen til 1990-tallet som er knyttet til regel – innhold-, mål- og resultatstyring. I denne modellen er struktur knyttet til regelstyring, prosesser til innholdsstyring og målstyring og sist men ikke minst resultater til resultatstyring.

Ofte er det resultat- og målstyring som er i fokus mht. ansvarliggjøring. Mens regel- og resultatstyring henspiller på kontrollfunksjoner, vil innhold og målstyring vise til utviklingsprosesser i skolen.

Disse fire styringsideer kan settes i en ramme der man ser på det å delegerer ansvar til det å bli stilt til ansvar, som i sistnevnte tilfelle viser til ytre ansvarliggjøring. Disse begrepene diskuteres videre fra s.72. Modellen ser slik ut:

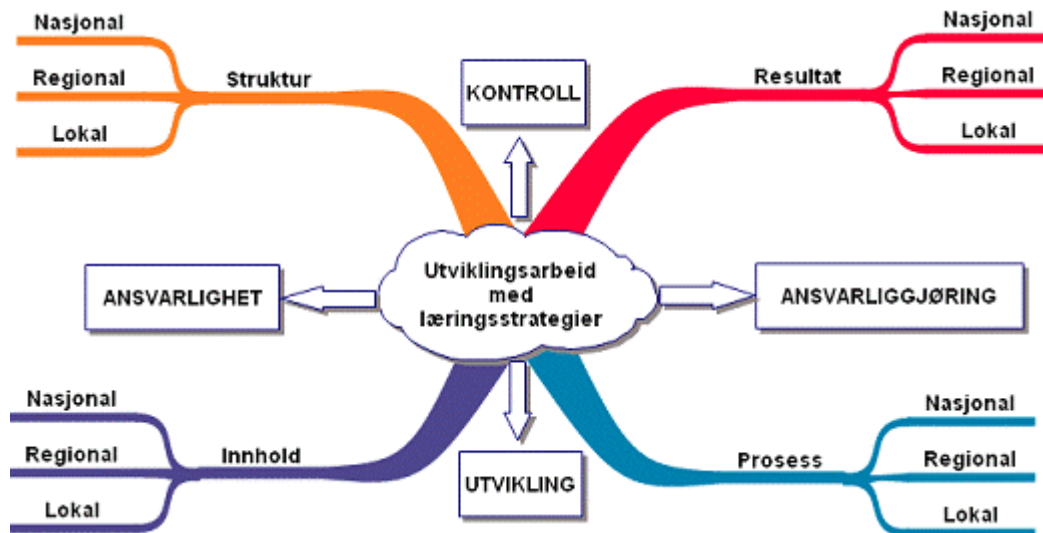




*Figur 1: Modell laget av Afzar, Skedsmo og Sivesind (2006)*

Regelstyring og innholdsstyring gir ansvar til de som organiserer utdanningen til å fortolke innholdet og det regelverket som de må forholde seg til. De har fått delegert ansvar for å utføre det som er uttrykt, og å videreutvikle sin praksis i forhold til statlige og kommunale bestemmelser. Ved resultat- og målstyring er aktørene fristilt til å velge mål og organisere prosesser, men ansvarliggjort for det som kommer ut av virksomhetens satsing. Har de oppfylt loven og læreplanen, og har de nådd de oppsatte målene? Fokuset er ikke på prosessen, men på sluttproduktet. Den horisontale pilen gir uttrykk for hvordan resultat- og regelstyring avhengig av formelle og innholdsmessige prioriteringer som vil ha noe å si og preges av styringsideene som er knyttet til mål- og resultatstyring.

De to overstående modellene har i denne oppgaven blitt kombinert (se Figur 2 på neste side) for bedre å gi en oversikt over hva som påvirker det lokale utviklingsarbeidet, hva som fungerer og samtidig være en forståelsesramme for funnene. Modellen blir tilpasset i analysedelene og konkretisert ettersom hvilke temaer og begrep som er sentrale i utviklingsarbeidet.



Figur 2: Analysemodell basert på ASAP modellen og Afzar, Skedsmo og Sivesind (2006).

For videre bruk og utvikling av modellen se s.65.

Mens jeg i kapittel 5 og 6 er opptatt av planer og prosessstyring, vil jeg i siste analysekapittel (7) komme nærmere inn på ansvarliggjøring som fenomen. Det vil i større grad peke mot resultatstyring.

---

## 3. METODE

### 3.1 Design

Jeg har valgt å undersøke en skole for å se på hvordan ledelsen og lærerne arbeider med utvikling av elevenes læringsstrategier. Utgangspunktet er en kvalitativ case studie som i følge Yin (2003:15) har til hensikt å utforske problemet i sin dybde, dvs. for denne oppgaven hvordan ledelsen og lærerne samhandler og utvikler felles meningsdannelse i utviklingsarbeidet. Gjennom et etnografisk design, søker jeg å gi en sosial beskrivelse gjennom å være nær og deltakende i datainnsamlingen.

Kvalitativ undersøkelse har som hensikt gjennom et utvalg

*å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. (Dalen, 2004:16)*

Min rolle som forsker har vært delvis deltakende i prosessen med datainnsamlingen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006:83). Jeg er ikke aktivt deltakende i utviklingen av skolen, men har en viss distanse.

Jeg har valgt en fenomenologisk innfallsvinkel for undersøkelsene av data og drøfter resultatene i en samfunnsvitenskaplig teoriramme for å studere både likheter og forskjeller i aktørenes betraktninger. Jeg vil velge å se etter likhetstrekk, det Ragin (1994:159) kaller for "commonalities". Fenomenene har jeg sett på ut fra aktørenes egen forståelse av sine handlinger og intensjoner i hverdagslivet, som metodologisk kan karakteriseres som en induktiv prosess (Grønmo, 2004:372). Dette er et kjernepunkt i fenomenologien. Man vender seg mot subjektet heller enn objektive fakta og søker å være mest mulig åpen i betraktningene (Bengtsson, 1999:11).

Jeg søker dessuten å skape en forståelsesramme gjennom relevant teori som empirien speiles mot. På den måten vil data gi mening til teori og utvikle det teorien allerede uttrykker om undersøkelsens tema (Andersen, 1997). Dette er en utforskende prosess som betyr at teorien kan skape nye forståelsesrammer av det som undersøkes. En begrensning ved casestudier er vanskeligheten med å generalisere utover den

konteksten man undersøker. Likevel kan man ved å drøfte dataene i lys av teorien, utvikle begreper og kunnskap som kan være gyldig for flere og dermed ha overføringsverdi til andre sammenhenger.

Casestudie fordrer forskjellige datainnsamlingsmetoder og typer av data. De vanligste innsamlingsmetodene baserer seg på dokumenter, annet arkivert materiell, intervju, utskrifter av direkte observasjoner, deltakende observasjon eller gjenstander (Yin, 2003:85-95). Jeg velger å bruke dokumentasjon og intervju som metoder, og vil også basere meg på fokusgrupper eller gruppeintervju (Brandt, 1996:158).

På Åstoppen skole har jeg intervjuet både rektor og lærerne. Rektor er blitt intervjuet alene, og lærerne i grupper. Jeg har valgt å intervju lærerne på teamene de hører til. På denne måten vil jeg kunne sammenligne forskjellige perspektiver av opplevd hverdag som gjelder utviklingen av elevenes læringsstrategier, både fra ledelsens og fra lærernes side.

Fordi jeg har valgt et fenomenologisk perspektiv, vil intervjuene være det som danner utgangspunkt for å se fenomenet fra informantenes ståsted. Ved gjennomgåing av empirien vil forskjellige temaer framkomme, som igjen vil danne utgangspunkt for meningsenheter som kan føre videre til tolkning (Brekke, 2007:26). Speilberg beskriver tre faser i å undersøke et fenomen: 1) betraktninger 2) analyse og 3) beskrivelse (Bengtsson, 1999).

Betraktninger er de begreper forskeren utvikler i møte med fenomenet som er med på å danne førsteinntrykket eller fortellingen om det man studerer. Disse første betraktningene er det Raging (1994:87) kaller "sensitizing concepts", dvs. begreper som dukker opp i de første fasene, men som etter hvert ikke behøver å ha betydning i forskningen. En omfattende men nødvendig prosess for nettopp å kunne finne informantens hverdagserfaring som ledes til reflektert erfaring. Dette bearbeides for så å kunne presenteres til nytte og ettertanke for andre forskere og interessenter (Bengtsson, 1999).

I analysefasen vil kategorisering og begrepsdannelse gå hånd i hånd. Ved å drøfte hva informantene uttrykker om det studerte fenomenet, trer begreper fram som utvikles

---

videre til kategorier. Som hjelp til å finne fram til viktige begrep og kategorier, har jeg gjort bruk av forskjellig tabeller. Jeg har først lest igjennom alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk, deretter har jeg lest dem en gang til for å se hva de sier om oppfølging, rapportering med mer, og det som kan ha med for eksempel ansvarliggjøring å gjøre. Deretter har jeg satt de inn i tabeller for å se sammenhengen mellom informantene, for så å la begrepene tre fram. Mine betraktninger er ledet av problemstillingen og overordnede begreper knyttet til noen nøkkelfenomener

- 1) utvikling av læringsstrategier, 2) rektor som leder, skolen som organisasjon og
- 3) ansvarliggjøring som fenomen.

Analysefasen besto i å plassere begrepene inn i tabeller og å kategorisere dem ut fra et overordnet teorigrunnlag. Både intervjuer og dokumenter inngår som analysegrunnlaget i denne fasen. Dokumentene er trukket inn der de støtter opp om eller utvider forståelsen av det informantene har uttrykt.

Disse begrepene som er blitt kategorisert og analysert, har jeg videre ført inn i kartene (Figur 4 s.65, Figur 5 s.74 og Figur 6 s.79) slik at man lettere kan se sammenhengen mellom dem opp mot et teoretisk perspektiv. Kartene brukes på den måten til å beskrive begrepene og se dem i et helhetsperspektiv, mens teorien kommer inn for å perspektivere kunnskap og være en hjelp i refleksjonene.

For bedre kunne presentere Åstoppen skoles hverdag sett fra informantenes og skolens perspektiv, har jeg valgt å beskrive skolens omgivelser ved hjelp av en etnografisk tilnærming, dvs. jeg har forsøkt å beskrive kulturen, den sosiale gruppen og omgivelsene slik jeg opplevde møtet med dem. Beskrivelsene baseres på de betraktninger og systematiske analyser jeg har gjort meg i de ulike rollene jeg har hatt som forsker: som observatør, intervjuer, og som leser av dokumenter, som er et viktig bakgrunnsteg for å kunne forstå fenomenene fra skolens ståsted (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006:83).

## 3.2 Utvalg

På forhånd hadde jeg satt opp kriterier for utvalg av skole. Det var særlig viktig at skolen hadde hatt lang erfaring med læringsstrategier, slik at mengden av betraktninger og refleksjoner kunne samles. Det at skolen samlet sett jobbet med utviklingsarbeidet, var avgjørende for å kunne analysere utviklingen av et felles mål for arbeidet med elevene og deres læringsstrategier. Følgende kriterier ble satt opp:

1. Grunnskole eller videregående skole.
2. Har arbeidet med læringsstrategier over en lengre periode.
3. Har en ledelse som mener skolen har kommet ”et stykke på vei”.
4. Utviklingsarbeidet favner de fleste av personalet (ikke en liten del).

Opprinnelig var det meningen at jeg skulle ta for meg en videregående skole i Oslo som deltar i Utdanningsdirektoratets prosjekt *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* ([www.udir.no](http://www.udir.no)), og som har gjennom dette prosjektet forpliktet seg til å arbeide med læringsstrategier. Ved nøyere gjennomgang av skolen så jeg at de ikke hadde kommet langt nok i utviklingsarbeidet for å komme inn under kriteriene satt ovenfor. Jeg visste om en barneskole som hadde jobbet med temaet over lengre tid, og som hadde ord på seg for å ha klart å få til en god prosess i personalet. Jeg valgte denne skolen, da jeg kunne forvente å få relevante data jeg kunne jobbe videre med.

Utfordringen for min rolle som deltakende intervjuer og observatør, er at jeg kjenner skolen og personalet fra før gjennom bl.a. kursvirksomhet. Likevel har denne kursvirksomheten ikke sammenheng med skolens initiering av læringsstrategier. Det har likevel vært viktig å presisere min rolle og hva forskningen går ut på for å sikre at jeg har informanter som opplever at de kan være ærlige i sin uttrykksform, som beskrevet i 1.1. Jeg snakket med rektor i forkant og ba henne spørre personalet om jeg kunne komme for å forske på utviklingsarbeidet mht. læringsstrategier. For meg var det viktig at dette kom opp uten at jeg var til stede, slik at de kunne avslå henvendelsen hvis ønskelig. I etterkant passet jeg på i møte teamene for

gruppeintervjuene å understreke det samme, og at det var mulighet til å trekke seg fra situasjonene om de fant det vanskelig. Dette var heldigvis ikke noe problem for noen av deltakerne.

Refleksivitet, bevisstheten i rollen som forsker, er avgjørende i møte med feltet, for å kjenne sin egen forforståelse. Forskeren må både vite og vise hvem hun er og hvilke erfaringer hun bringer med seg (Hammersly og Atkinson, 1987:34).

Caset er en barneskole av middels størrelse i en by på Østlandet. I utgangspunktet var det meningen å intervju alle teamene. På denne skolen er teamene organisert på trinn, dvs. at det er sju i alt. Dette ble for omfattende siden jeg også valgte å intervju rektor. Derfor endte jeg opp med fire trinnteam, 3., 4., 5., og 6., som ble valgt mer ut fra hva som var praktisk mulig å gjennomføre enn ut fra hvilken erfaring de hadde.

### 3.3 Datainnsamling

Som nevnt under 3.1 anbefales det å bruke flere datakilder når man velger å bruke case (Yin, 2003:85). Siden jeg skal forske på egenhånd er det en begrensing i kapasitet, og jeg har som nevnt valgt å gjennomføre intervjuer, individuelt og i grupper. I tillegg har jeg innhentet dokumenter, i første rekke planer som trekkes inn i analysen underveis.

#### 3.3.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse kan gi innsikt i mer eller mindre formaliserte beslutninger om utviklingen av elevenes læringsstrategier på Åstoppen skole. Jeg ønsker å se på dokumenter som skolens planer, utviklingsplaner, skolebasert vurdering, arbeidsplaner, hjemmeside med mer. Dette vil ha relevans for særlig mitt første forskningsspørsmål. Etter å ha samlet de aktuelle dokumentene, har jeg gjort et uvalg ut fra hva som kommer ut av intervjuene.

I denne oppgaven har planene stått mye i fokus. Forventninger uttrykkes ofte i form av planer, men de kan også uttrykkes i form av for eksempel evalueringstiltak eller

brukerundersøkelser. Dokumentene kan til en viss grad vise et felles sett av begreper som skolens personale kjenner til og som uttrykker forventninger om for eksempel elevene. Det kan være en utfordring at forfatterne av et dokument ikke har mulighet til å utdype meningen eller begrunnelsen bak de skriftlige utsagnene og årsaken til hvorfor noe er beskrevet og noe annet ikke (Johnson og Turner, 2003:317).

Likevel er dokumentanalysen en verdifull hjelp for å danne et bilde av hva skolen har arbeidet med, særlig som et bakteppe for intervjuene og observasjonene. Fordelen med dokumentasjonen er at de ikke utformes i et møte mellom forsker og informanter, men er slik sett stabil, kan analyseres flere ganger og er ikke laget spesielt for casestudiet men for prosessen vi forsker på. Det er viktig å huske at dokumentasjon ikke representerer sannheten i seg selv, men en virkelighet forfattet for å uttrykke et formål (Yin, 2003:86).

### **3.3.2 Intervju**

Gjennom dokumentanalysen får vi skriftlig beskrivelser av forventninger og tiltak som er satt i verk. Intervjuene på den andre siden er med på å utfylle beskrivelsene, ved å utdype de begrunnelsene og meningen som tillegges et fenomen i møte mellom aktørene. Jeg er opptatt av hvordan denne meningen uttrykkes av informantene. Det er derfor ikke kun beskrivelsene, men forståelsen som er interessant og som intervjuene kan bidra til å gi oss et bilde av (Sivesind, 2002:253).

I forhold til spørreskjema (kvantitativ) har intervju en stor fordel. For å kunne følge Speilbergs faser som går fra betraktninger til å gjøre analyser og beskrivelser, er det helt avgjørende at jeg får høre informantenes egne fortellinger om det som studeres (Bengtsson 1999), noe et spørreskjema ikke ville kunne legge til rette for. Intervjuer gir i tillegg mulighet til å stille oppklarende spørsmål for å få en best mulig beskrivelse (Johnson og Turner, 2003:305).

Det er mulig å ha åpne, semistrukturerte eller strukturerte intervjuer. I denne sammenhengen velger jeg et semistrukturert intervju, dvs. et intervju som har fokus rundt visse temaer. For å sikre at temaene blir dekket, utarbeidet jeg en intervjuguide,



se vedlegg 1 og 2 (Dalen, 2004:29). Strukturen jeg valgte gir likevel åpning for refleksjon og innspill underveis i intervjusituasjonen, både når det gjelder innhold og rekkefølge på spørsmålene. Jeg har valgt et semistrukturert framfor et strukturert intervju for å kunne få begreper om hverdagsfortellingen til informantene i form av intervjuet blir til en reflektert fortelling som jeg som forsker kan bygge videre på gjennom analyser.

Rektor ble intervjuet individuelt, mens gruppeintervju ble brukt da jeg intervjuet lærerne. Et viktig prinsipp når man bruker gruppeintervju er ”kontrollegenskap”, dvs. at alle i gruppen har noe felles (Brandth, 1996:160). Det stemmer absolutt her da lærerne er på samme team og jobber med et prosjekt som har til hensikt å utvikle elevenes læringsstrategier. Gjennom bruk av gruppeintervju har jeg forsøkt å skape en situasjon der respondentene kan reflektere høyt for å komme fram til erkjennelser og uttrykke erfaringer sammen. For å komme fram til informantenes egne refleksjoner rundt problemstillingen, er et gruppeintervju valgt (Brandth, 1996:158).

### 3.4 Analyse og teoriutvikling

Som beskrevet tidligere i dette kapittelet, har jeg valgt en fenomenologisk innfallsvinkel til analysen av caset som er beskrevet både i form av informantenes fortellinger og gjennom en etnografisk beskrivelse av skolens omgivelser og kultur (Bengtsson, 1999:37). Med det menes at jeg først presenterer skolen ut fra mine observasjoner for deretter å gå inn i intervjuer og dokumenter som jeg vektlegger.

Jeg hadde på forhånd forsøkt å orientere meg i teorifeltet som omhandler læringsstrategier, organisasjonsutvikling og ansvarliggjøring. Et aspekt ved et etnografisk design er å være tilbakeholden med å legge føringer gjennom teori eller kategoriseringer i første møte med empirien. Virkeligheten skal kunne imøtekomme på en mest mulig åpen måte, slik at ikke teorien står i veien (Larsson, 2005:19).

I kapittel 4 blir leseren presentert for en etnografisk beskrivelse av møtet med rektor, skole og kommunen. Analysekapitlene 5-7, er også preget av samme type

beskrivelser men nå med utgangspunkt i dokumenter og intervjuene. Jeg har forsøkt å skape tykke beskrivelser av skolen gjennom det dokumenter og informantene uttrykker, slik at de blir presentert med så klare stemmer som mulig ut fra det som har blitt meg fortalt. Med dette som utgangspunkt blir meningssammenhengen drøftet opp mot teorier i feltet. Til slutt i hvert kapittel drøftes beskrivelsene og teorien opp mot hverandre for å kunne utvikle perspektiver på læringsstrategier, ledelse og ansvarliggjøring.

Analysearbeidet har bestått av en veksling mellom å studere teorier, utvikle kategorier og å betrakte datamaterialet. Etter at innhenting av all empirien var ferdig, var det som beskrevet tidligere, tid for bearbeiding av materiellet gjennom kategorisering. Her begynte jeg å se på hvilke begreper informantene brukte når de snakket om ledelsens oppfølging av utviklingsarbeidet. Ut fra dette arbeidet ble det klart at jeg måtte ta for meg noen av begrepene for å kunne se tydelig hva som mentes. Det ble klart at jeg måtte gå tilbake til teorien for å utvide det teoretiske ståstedet for oppgaven, så vel som omformulere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Møtet med virkeligheten førte til nye innfallsvinkler og forståelsesbaktepper. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006:83) peker på at et etnografisk studie underveis vil ta i bruk kategorisystemer for å strukturere og systematisere beskrivelsene.

Modellen som vist på s.18, er et eksempel på dette. Den gir en overordnet ramme for å skille mellom ulike typer av planer og virkemidler i arbeidet med læringsstrategier, men legger ingen spesielle føringer for hvordan skolen betrakter læringsstrategier og ansvarliggjøring som fenomen. Dessuten gir den ingen pekepinn på hva som vektlegges i et utviklingsarbeid ved en skole.

På forhånd så jeg for eksempel at resultat og prosess var viktige deler av ansvarliggjøringsbegrepet, og var veldig på jakt etter skolens beskrivelser av disse fenomenene. Etter at kategoriseringsarbeidet var gjort, ble det tydelig at det som ble uttrykt krevde at også struktur- og innholdsbegrepene måtte inn som del av analysen. Det ble også tydelig for meg at endring over tid var viktig. Dette var kanskje ikke så

overraskende, men den tidsaksen informantene beskrev var en helt annen enn den jeg hadde forventet.

Jeg hadde bevisst avgrenset forskningen til kun skolen, men det ble fort klart at jeg måtte inkludere skoleeier som aktør. Det ble også tydelig at skoleeiers planer og forventninger var noe skolen speilet seg mot. At rektor gjorde det var kanskje ikke uventet, men at alle lærerne også var opptatt av sammenhengen mellom skolens utviklingsarbeid og skoleeiers føringer, var mer overraskende. De relaterte selv sitt arbeid til både egne og kommunens planer. De var med andre ord opptatt av å måle sin egen utvikling opp mot fastsatte planer og mål som skoleeier hadde fastlagt.

Betraktningene ga meg innsikt som gjorde at analysen, kategorier og problemstilling forandret seg underveis. Hvordan relasjonene skulle behandles og drøftes ble ikke avgjort før datainnsamlingen var ferdig og analysen ferdigstilt. Jeg tok altså utgangspunkt i skolens hverdagsfortelling for best å belyse problemstillingen (Grønmo, 2004: 393).

Men hva med validiteten i slik forskning? I etnografisk tradisjon er det viktig at man er nær fenomenet for å sikre at det man beskriver gjennom ord har sammenheng med den situasjonen informantene står i (Larsson, 2005: 29). Man kan ikke annet enn å være nær for å finne ut av virkelighetens natur. Likevel må en trå varsomt for å være sikker på at det er informantenes selvforståelse som blir presentert, og ikke forskerens. Intersubjektivitet er derfor viktig i valideringen (Bengtsson, 1999). Ved å intervju flere grupper av aktører om hvordan fenomenene framstår og kommer til uttrykk, får forskeren et bedre belegg for analyse og beskrivelser. Noen vil også beskrive denne valideringen som en kommunikativ validitet (Larsson, 2005). Samstemmighet mellom leder, forskjellige team og planer underbygger forståelsen av caset. Deretter er det viktig å forholde seg til intervjuene og dokumentene i analysen med de forbehold en forsker ellers må ha (ibid: 30).

Kapitlene som følger er resultatet av dette analysearbeidet. Jeg begynner først med en etnografisk beskrivelse av skolen.

## 4. En skole, en rektor og en kommune

Skolen ligger på en liten høyde, mursteinsrød vegg i vegg med grendehuset.

Nærmeste nabo er den lokale idrettshallen. I åsen rundt skimtes eneboliger fra åtti- og nittitallet som distansert omkranser skolen. I området rundt finner vi lysløype, fotballbaner, sandvolleyballbane med mer. Det er et eldorado som skolen vet å utnytte.

I løpet av mine hyppige besøk for å intervju skolepersonale, er skolen stort sett preget av en rolig atmosfære. I gangene henger det forskjellige utstilte elevarbeid, noen beskyttet i montre, andre frie til å undersøkes nærmere av en tilfeldig forbipasserende. Noen elever beveger seg forsiktig i korridorene, andre sitter og samarbeider rundt små kaffebord eller leser konsentrert alene.

I gangene hender det at det er aktiviteter der elevene ligger eller hopper mens de løser oppgaver på ark eller deltar i det de kaller gulvspill. En gang lagde en gruppe elever et solsystem i gangarealet, der avstanden mellom planetene ble ivrig diskutert og målt og planetene ble satt utover.

Datamaskiner står spredt og ubevoktede både på biblioteket, i inngangspartiet, i flere av gangene og brukes av noen få tilsynelatende konsentrerte elever. Dørene inn til klasserommene er stort sett åpne, og plakater med bl.a. forslag til bruk av strategier skimtes gjennom døråpningen. Elever jeg møter virker som om de vet hva de skal gjøre og er målrettede i sitt arbeid. På personalrommet sitter gjerne noen få ansatte og nyter hverandres humoristiske småhistorier over en kopp kaffe, mens de ser fram til at dagen skal ta slutt.

Ledelsen på Åstoppen skole består av rektor og en inspektør. Skolens personale har, som mange andre barneskoler, en overvekt av kvinner. Det er et stabilt personale med godt erfarne lærere. De er delt inn på trinnteam, dvs. de er mellom tre til fire lærere på hvert team. Hver gruppe sitter sammen på et arbeidsrom som de deler med et annet team. Rommene er ikke veldig store men har plass til en lesesalspult for hver lærer mot veggen, et møtebord på midten, hyller, vask og en stasjonær datamaskin med

skriver i et hjørne. Lærerne bruker heller sine egne bærbare maskiner, noe de er svært fornøyd med. De uttrykker at de får støtte og tillit av ledelsen og at det er en høy arbeidsmoral blant kollegaene. Det vises bl.a. til at det er forholdsvis høy tilstedeværelse på skolen, selv etter den bundne tidsrammen. Denne tiden brukes til samarbeid, formelt og uformelt.

Både ledelsen og lærerne mener at det som kjennetegner Åstoppen skole er at den er utviklingsorientert. Slik mener de det har vært helt fra skolen ble bygget. De ansatte gir uttrykk for at de har fått spillerom og støtte fra ledelsen til å prøve ut nye ting. En lærer beskriver dette fokuset på utvikling og utprøving slik:

*Ja, det har det alltid vært, når rektor (den første) begynte her så ga han folk en vanvittig tillit, selv om det var mye kaos rundt det, så hadde jeg i hvert fall inntrykk av at da fikk folk virkelig blomstre.*

Dette har den nåværende ledelsen tilsynelatende holdt ved like. En av lærerne uttrykker det slik:

*Nei, det jeg har opplevd her er at du har støtte fra ledelsen. "Bare stå på, prøv det ut, kjempebra". Så du har den positive dyttinga hele tiden, og du kjenner at du dekket opp når du prøver.*

Det går igjen i alle samtalene at lærerne jobber sammen og at de er forpliktet til å følge det enten ledelsen, plangruppa eller teamet har bestemt. De har alltid utarbeidet planer som forplikter i fellesskap. Disse revideres og følges opp med jevne mellomrom. Lojalitet og fellesskap synes å være noen ord som går igjen hos flere av lærerne.

Rektor ved skolen er en moden kvinne som gir et inntrykk av å kunne fange øyeblikket ved å sette seg ned, vise interesse og være veldig konsentrert for å bli intervjuet selv om hun har tusen arbeidsoppgaver som venter. Gjennom intervjuet gir hun videre inntrykk av å være målbevisst på hva elevene skal møte på skolen, hva de skal lære og hva som er viktig å bruke tid på.

Ut fra både lærernes beskrivelser og rektors egne prioriteringer, trer hun fram som en tydelig leder som følger opp det hun setter i gang. Likevel virker hun ikke enerådende, men opptatt av å jobbe i team med sin inspektør. Stort sett gjennom hele

intervjuet skiller hun ikke mellom hennes og inspektørens oppgaver men bruker pronomenet ”vi” for ledelse av skolen. Utviklingen er de sammen om, selv om hun sitter i førersetet. Lærerne nevner dem ofte i samme åndedrag, om enn ikke like konsekvent som rektor.

Rektor har planer for det meste, involverer personalet i utformingen av dem, noe som gjør at de stort sett opplever at de får et eierforhold til det. Videre legger hun mye vekt på at lærerne skal jobbe i team, og ansvarliggjør teamet heller enn individet. Hun er en bestemt rektor som ikke ønsker å la noen få mulighet til å stagnere, men forventer en utvikling av hele personalet, om enn med rom for individuelle forskjeller.

Lenge før hun fikk rektorstillingen, var hun opptatt av utviklingsarbeid. Hun var selv heldig og hadde en romslig leder som oppmuntret henne til å prøve ut og erfare. På den måten kan en si at hun var en av ”de fremste blant sine likemenn”. Slik forteller hun hvordan hun opplevde tiden som lærer:

*Ja, så var jeg jo lærer her på Åstoppen og synes utviklingsarbeid var veldig morsomt, jeg, og her fikk vi fritt spillerom til å drive med det vi syntes var spennende.*

Etter at hun ble leder har rektor hatt en særlig forkjærlighet for utvikling av elevenes egne læringsstrategier. Dette har igjen preget Åstoppens utviklingsarbeid. Før hun var del av Åstoppen skoles ledelse, var hun i en periode del av kommunens veiledningstjeneste og jobbet bl.a. med læringsstrategier i et prosjekt som involverte flere fylker og Lesesenteret i Stavanger.

Hun sier selv at hun har hatt mest inspirasjon av Carol Santas arbeid med læringsstrategier (ProjectCRISS), det mange kaller ”Lære å lære” (Santa og Engen, 1996). Hun opplever at Santas innfallsvinkel setter fokus på hva som må ligge til grunn for bruken av læringsstrategiene hos både lærer og elev. Hun er redd for at det ellers kan bli mekanisk bruk av maler og ikke ha verdi for elevenes utvikling av egne strategier. Hennes kompetanse ble ikke bare verdsatt og brukt innad i Åsen kommunen, men også av høyskolen hvor hun hadde flere gjesteforelesninger.

---

Rektor ved Åstoppen skole er opptatt av at utviklingsarbeidet skal være et felles mål og praksis hos de ansatte. Skolen er karakterisert som utviklingsorientert, noe de ansatte mener ”sitter i veggene”. Likevel, det å få folk til å utvikle seg i samme retning og ikke spre seg på sine kjepphester er noe rektor har forsøkt å ta fatt i. Dette har gjort at personalet har brukt og bruker mye tid på å utarbeide planer for å sikre felles forståelse og innhold i undervisningen.

Dette å være både faglig engasjert, involvert og orientert, er noe flere av hennes lærere nevner som en positiv egenskap og som de mener har betydning for et godt utviklingsarbeid. Åsen kommune ser ut til å anerkjenne ledelsens arbeide ved at de ofte inviterer rektor til enten å lede eller være del av grupper som driver større pedagogisk arbeid for skolene i kommune. Ett eksempel er Åsen kommunes ”Den Gode Skole i Åsen Kommune”, der hun ledet prosessen og utarbeidet et forpliktende grunnlagsdokument sammen med politikere, lærere, ledere, veiledningstjenesten, foreldre og elever. Dette ble senere et grunnlagsdokument for bl.a. *ls-prosjektet*.

Åsen kommune er organisert som en trenivå kommune. Den har i flere år har klart å motstå bølgen av effektivisering som har flommet over Norges grisgrendte kommuner til å bli tonivå. Kommunen er en middelsstor kommune på Østlandet med nok av utfordringer med bl.a. en økende eldre del av befolkning, flyktninger samlet i noen områder og en økende gruppe rusmisbrukere som tydeligvis har sitt ankerpunkt i dette distriktet.

Budsjettoversiktene for flere år tilbake viser en kommune som over lengre tid har hatt mindre å rutte med enn andre innenfor skolesektoren, selv om flere kommuner har merket tilsvarende innstramninger i det siste. Skolesjefen besluttet tidlig å opprettholde en veiledningstjeneste i en tid da andre kommuner la ned sine, for å sikre at kvaliteten i skolene ble opprettholdt. Skolene i Åsen kommune har ofte hatt felles kommunale satsingsområder og planer, som er forsterket med *ls-prosjektet*.

Skolene har støtte i forskjellige nettverk som er opprettet. De har for eksempel en TFM koordinator (Tverrfaglige Møter) som koordinerer tverrfaglige møter i kretser mellom helse, barnevern, PPT og skole. Her kan man melde saker og få støtte og

hjelp, og må rapportere hvert år hvordan dette fungerer. For å forebygge særlig rundt ungdomsskolene har man en SLT-koordinator (Samordning av Lokale kriminalforebyggende Tiltak) som sammen med skole, politi, barnevern og helse ser på rus, mobbe og gjeng problematikk.

Det kommunale *ls-prosjektet* i Åsen kommune har vært skole- og barnehageavdelings store fellessatsing i de fire siste årene under visjonen: ”Elevene i Åsen kommune er aktive, selvstendige elever som gjør bevisste valg for å fremme sin egen læring i samspill med andre”. Alle skolene og de kommunale barnehagene har deltatt i dette obligatoriske programmet. Skoleeier uttrykte sine forventninger i en prosjektbeskrivelse som både beskrev oppbygging på kommune- og skolenivå, kompetanseheving, ansvarsfordeling og ikke minst en detaljert beskrivelse av hvilke mål skolene skulle strekke seg etter for å nå visjonen.

Pedagogisk veiledningstjeneste i Åsen kommune var styringsgruppas redskap for å tilrettelegge oppfølgingen mht. krav og støtte til skolene. Veilederne ble ledet av en prosjektleder og arbeidet særlig med nettverksarbeid, veiledning, utarbeiding av kurs og halvårslige besøk på skolene. På den enkelte skole var rektor ansvarlig for gjennomføringen. Ledelsen ble pålagt å utpeke to ressurspersoner fra lærerkollegiet som sammen med dem dannet skolens prosjekt-gruppe. Denne gruppen hadde ansvaret for utviklingsarbeidet på skolen, og oppgaver som å lage planer, bestilte kurs og satte dagsorden for erfaringsutveksling. Kurs ble også arrangert felles i kommunen, i den enkelte ungdomsskolekrets og på den enkelte skole.

Alle skolene var organisert i nettverk med ungdomsskolene som knutepunkt, dvs. barneskolene som hørte til samme ungdomsskole ble knyttet sammen i nettverk med ungdomsskolen som elevene sogner til. Her skulle man dele erfaringer fra praksis, samt arbeide fram mot en felles progresjonsplan som skulle gjelde alle skolene i ungdomsskolekretsen. Alle barneskolene var (og er) forpliktet til å gi sine elever opplæring innenfor *ls-prosjektet* slik planen uttrykte det, og ungdomsskolene var (og er) forpliktet til å ta fatt i og senere utvikle elevenes kompetanse videre fram mot videregående opplæring. Lederne var i tillegg delt inn i egne ledernetttverk, etter samme geografiske prinsipp som beskrevet ovenfor.



Skoleeier forventet at skolene kontinuerlig skulle evaluere sin egen praksis opp mot prosjektplanen som inneholdt mål og kriterier for praksis i *ls-prosjektet*. I tillegg hadde skole- og barnehageavdelingen en obligatorisk skolebaserte vurdering hvert år som igjen ga føringer på kommunalt nivå og dannet grunnlag for den enkelte skoles utviklingsplan.

Dette var tydelig et toppstyrt prosjekt, men også delvis bottom-up, da skolene på forhånd var med på utarbeidelse av både innhold og form. Skolenes erfaringer fra andre prosjekter ble også bakt inn. Likevel har nok rektorene hatt et mye større press og sterkere uttrykt forventning fra skoleeier enn før. Hvordan arbeidet med å utvikle elevenes læringsstrategier og forventninger er endret i løpet av prosjektet, drøftes i den videre analysen. Jeg vil først diskutere lærernes arbeid med utvikling av elevenes læringsstrategier, deretter skolens utvikling av felles praksis under ledelse av rektor, før jeg ser nærmere på hvordan det kommunale prosjektet har influert på utviklingsarbeidet.

## 5. Læringsstrategier i møte med elevene

I innledningskapitlet ble det påpekt at oppgaven ikke har utgangspunkt i observasjoner av elevenes praksis mht. læringsstrategier. Jeg vil i midlertidig se på intensjoner om planlegging og bruk av læringsstrategier i klasserommet opp mot hvordan lærerne sier de bruker dem i sin praksis i møtet med elevene. Dette innebærer å se på arbeidsplaner, halvårsplaner samt lytte til lærernes egne refleksjoner. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for hvilken forståelse som læreren og ledelsen legger til grunn. Deretter presenterer jeg teori om læringsstrategier og metakognisjon, for til slutt å drøfte erfaringer i forhold til faglige betraktninger.

### 5.1 Betraktninger og dokumentasjon

I møte med skolen så jeg spor som viste at læringsstrategier var satt på dagsordenen. Plakater var synlig i de fleste klasserom og illustrerte forskjellige verktøy som lærerne gir elevene opplæring i for å utvikle elevenes læringsstrategier. De fleste plakatene ga forslag til hvordan man kan bearbeide informasjon ved å bruke diverse diagrammer. Flere av disse finnes i de nye bøkene elevene har, men lærerne ved Åstoppen skole har brukt dem før de kom i bokform.

Disse verktøyene er hva rektor omtaler som Carol Santas ”lære å lære” (se s.42). I intervjuet beskrev hun rammen som bør ligge til grunn for at skolen skal kunne utvikle elevenes læringsstrategier. Prinsippene handler om hvordan elevene best mulig skal forberede seg til læringsprosessen, hva de bør eller kan gjøre mens de for eksempel tilegner seg en tekst og ikke minst hvordan de evaluerer og integrerer det de har lært i sitt tidligere repertoar.

For å få mer informasjon om verktøyene og bruken av dem, har jeg undersøkt dokumenter. Jeg tok for meg halvårsplaner i noen fag på alle trinn, unntatt første, og deretter diverse utgaver av arbeidsplaner på alle trinn, unntatt 1. og 2. trinn.

Arbeidsplanene er noe som alle elever på alle trinn må forholde seg til i arbeidet med fagene.

Tatt i betraktning av at skolen har måttet omarbeide måter å dokumentere sin virksomhet på med større vekt på vurdering, er planlegging likevel svært sentralt. Halvårsplanene er nokså fyldige og alle trinn har så å si den samme strukturen, med noe variasjon. På halvårsplanene er tabellen for fag og arbeidsmåter inndelt slik:

Periode/uke	Tema/ prosjekt/ fag	Innholdselemente r Delmål	Grunnleggende ferdigheter, arbeidsmåter	Ls- prosjektet	Vurdering
-------------	---------------------------	------------------------------	--	-------------------	-----------

*Tabell 2: Oppbygging av halvårsplaner på Åstoppen skole*

Å ha samme mal virker oversiktlig, og gjør det lettere å innhente informasjon på tvers av fag og trinn. Planene inneholder mål eller delmål, hvilket innhold elevene skal holde på med, hvilke grunnleggende ferdigheter som skal utvikles under de forskjellige temaene, arbeidsmåtene som skal bli brukt, hvordan det kommunale prosjektet er synlig og ikke minst hvordan elevene skal vurderes. Det er mye informasjon gitt i korte samlebetegnelser, men informativt og oversiktlig. De fleste planene er for ett og ett fag, men 7. trinn har en felles plan for alle fagene.

Hva så med læringsstrategier? Hvor er de plassert? På de fleste planene er verktøyene satt inn under arbeidsmåter. Om det betyr at det er satt likhetstegn mellom arbeidsmåter og verktøy/læringsstrategier er vanskelig å si ut fra dette. Det er også vanskelig å se noen synlig sammenheng mellom evalueringsformer og arbeidet med læringsstrategier. Jeg vil komme tilbake til dette i drøftingsdelen på s. 44.

Det virker ikke som om halvårsplanene har et bestemt antall verktøy som skulle brukes i løpet av året. Alle planene har flere av dem, og noen blir nevnt gjentatte ganger. Noen fag og trinn har flere verktøy enn andre, uten at man her kan si noe om hvorfor dette er tilfelle. Alle fag har mål for perioden.

For vurderingsformer er det større variasjon. En måte å prøve elevene på og som de fleste trinnene har, er "fredagssjekken". Her testes elevene på om de har lært det som er forventet av dem, sett i forhold til målene og/eller oppgaver og fagstoff på planen.

Ikke alle planene har satt opp tydelige mål på planen, men de fleste har likevel fredagssjekken som vurderingsform. Målene er en hjelp for elevene til å vite hva de skal lære.

Arbeidsplanene på Åstoppen skole er forskjellige i utforming når det gjelder innhold og andre elementer. De fleste trinnene hadde ulike måter å bruke planen på i kommunikasjon med elevene og foreldrene. Navnet varierer også, noen kaller dokumentet for arbeidsplan, noen for arbeidsprogram mens andre igjen bruker ukeplan. Heretter kaller jeg alle for arbeidsplan for å forenkle beskrivelsen. Noen har en førsteside eller del av denne, der hele timeplanene med oversikt over fag og temaer for uken presenteres. De fleste planene har plass til viktige beskjeder til hjemmet. Tabellform er brukt på de fleste arbeidsplanene, og dekker med noe variasjon, følgende elementer:

Fag	Dette skal du lære/læringsmål	Arbeidsprogram/ innhold med differensiering
-----	-------------------------------	---

*Tabell 3: Oversikt over arbeidsplan på Åstoppen skole*

Den siste kolonnen er på noen trinn delt opp i tre nivåer med forskjellige vanskelighetsgrader som elevene kan velge fra. Andre har kun en oppramsing av hva som skal gjøres. Noen trinn velger å ha en egen lekseplan i tillegg, dvs. arbeidsplanen er det arbeidet elevene skal gjøre på skolen.

Arbeidsplanene er vanskeligere å tolke mht. læringsstrategier/verktøy. Noen ganger forstår man indirekte at læringsstrategier er involvert ut fra den informasjonen som ble gitt, andre ganger er det uttalt. Alle planene har mål satt opp på planen, men det er ikke alltid beskrevet hvordan disse skal følges opp. Halvårsplanene viser at de fleste praktiserer "fredagssjekken" ukentlig, som er en times oppsummering av hva den enkelte elev kan vise de har lært i forhold til det som prøves. Læreren tar enten en prøve eller lar elevene evaluere seg selv opp mot de målene som er satt for uken. Dette skjer på en fredag – derav navnet.

Siden halvårsplanene nevner dette så ofte, kan det være grunn til å anta at mange lærere vurderer elevene på denne måten. Heller ikke her er det åpenbart om det er fag

eller strategibruk som skulle evalueres. Målene på arbeidsplanene er mer detaljerte og konkrete enn på halvårsplanene. Det er ingen synlige muligheter for elevene til å velge hvilke verktøy de vil bruke i arbeidet. Det betyr likevel ikke at dette ikke skjer i læringsprosessen.

Så langt har vi sett at Åstoppen skole har satt læringsstrategier på dagsorden, både i klasserommet, på arbeidsplaner og i halvårsplaner. Jeg har først og fremst vist til en antatt bruk av de forskjellige verktøyene og hvordan lærerne ser på elevvurdering mht. mål og fagstoff.

For å forstå nærmere hva som er begrunnelser for bruk av felles verktøy, må vi se nærmere på intervjuene. Et av forskningsspørsmålene som peker særlig på dette, er følgende:

*Hva legger ledelsen og lærerne i begrepet elevenes læringsstrategier?*

I intervjuguiden er det særlig følgende spørsmål som gir en pekepinn i svarene på hva teamene legger i mht læringsstrategier, og hva som er viktig. Dette er:

- Hva legger dere i begrepet læringsstrategier?
- Hva mener dere er viktige satsingsområder i arbeidet framover?

På det første spørsmålet svarte alle teamene at for dem hadde begrepet læringsstrategier med det å lære lettere og bedre og at det handlet om å lære å lære. Rektor sa det slik:

*Har du gode lærestrategier så tror jeg du får en bedre forståelse for læring og for deg sjøl...*

Flere påpeker at utfordringen framover er å gi opplæring til elevene på en måte som får dem til å bruke strategiene selvstendig og til slutt utvikle sine egne. Utfordringen har med alder og modenhet å gjøre. Det å være bevisst sin egen læring krever modenhet og evne til abstrakt tenking. Til tross for denne utfordringen mener lærerne at de som har fått opplæring fra første klasse, erfaringsvis blir bedre rustet på slutten av barneskolen og lettere utvikler sine egne strategier. En lærer uttrykker det slik:

*Hvis de har begynt i første klasse så har de hatt syv år på seg. Men hvis du ikke har begynt så tidlig, så tar det tid, og da må jeg nok tro, da kan det hende at det ikke går før videregående. Så det kommer veldig an på om de har hatt en lærer som da har vært veldig bevisst fra starten....*

De påpeker at dette krever tydelig klasseledelse fra lærerens side. Noe annet lærerne peker på, er at de ikke bør presentere for mange verktøy på en gang slik at arbeidet blir for overfladisk. Da blir det mer fokus på mestring av verktøyene, enn utvikling av egne læringsstrategier. Lærerne sier det er viktig å være strukturert og å vise elevene hvordan læringsstrategier kan hjelpe dem i å lære, slik at de virkelig opplever at det er nyttig. Dette kan kanskje bety at i praksis er det ikke elevene selv som velger hvilke verktøy de kan benytte.

Noen av teamene nevner dilemmaet mellom å utvikle elevenes selvstendighet i å bruke egne læringsstrategier og det å styre dem. Rektor undrestreker at det ikke er nok å lære diagrammer som fylles ut, men at elevene må få en bevissthet om bruken, de må være "metakognitive". Ett av teamene sa de ikke syntes de hadde kommet langt nok med å la elevene utvikle sine egne læringsstrategier, og at det for lett kunne komme til at lærerne ga dem skjemaer som de fylte ut. Et annet trinn, som heller ikke var fornøyd med sin innsats, understrekte viktigheten av å modellere hvordan man bruker strategiene for at elevene skal kjenne nytten av dem. Med modellering mener de at læreren er en modell i hvordan man for eksempel bruker læringsstrategier ved å tenke høyt og vise for elevene hvordan man kan bruke dem. Det er ikke nok å kun snakke om det.

Rektor forteller om en time hun hadde vært med på, der læreren hadde delt inn klassen i to, halve klassen brukte læringsstrategier, den andre halvparten ikke. Dette gjorde hun for å se om de ville få forskjellige resultater på prøven i slutten av uka. Det fikk hun bekreftet. De elevene som brukte strategier fikk mye bedre resultater enn de andre, noe som for henne og forhåpentligvis elevene, ble en bekreftelse på nytten av verktøyene. Trinnet understreker også at de ikke er flinke nok på det å gi elevene valg, men at de nå har begynt å øve på det. I det hele tatt er lærerne reflekterte og selvkritiske til sin egen praksis. Alle teamene mener dette å få elevene

bevisste på hvordan de bruker læringsstrategier og hvordan de lærer, er hovedutfordringen i framtiden.

## 5.2 Læringsstrategier – fra et teoretisk perspektiv

Men hva legger forskere i begrepet læringsstrategier, og hva ser de som viktig i opplæringen slik at elevene kan utvikle sine egne? Mange begreper har opp igjennom årene blitt brukt på det man nå tenker på som læringsstrategier, som ”ansvar for egen læring”, ”lære å lære, ” ”strategisk læring” og ”selvregulert læring”. ”Ansvar for egen læring” har på mange måter utgått av lærenes vokabular. Det ble en tid ble brukt for å beskrive det å overlate deler av ansvaret for læringsprosessen til den enkelte elev. Dette gjaldt særlig innhenting og bruk av informasjon. Selvregulert læring er kanskje det begrepet som sammen med læringsstrategier brukes mest. Bråthen (2002:170) mener en komponent i selvregulerende læring er kognitive strategier. Dette definerer han slik:

*Målrettede aktiviteter (tanker og handlinger) som personer velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning. Bråthen (2002:170)*

Videre sier Bråthen at disse strategiene brukes for å organisere, transformere eller laborere informasjon, dvs. strategier som for eksempel tankekart, sammendrag eller begrepskart.

Som en annen viktig komponent i selvregulert læring, drar han inn metakognitive strategier. Disse sier han er på et høyere refleksjonsplan enn de kognitive. De brukes til å planlegge, overvåke, evaluere og kontrollere bruken av de kognitive strategier.

Man kan spørre seg om det er mulig å skille strategiene i to slike avsondrete grupper? Er det mulig å skille læringsprosessen fra det å overvåke den? Det å bruke erfaringer i læringsarbeidet er uansett viktig. Det blir da kanskje heller et spørsmål om hvordan læring tilrettelegges, og lærernes rolle i å bevisstgjøre elevene til å bruke sine erfaringer gjennom refleksjon for så å fremme egen læring, slik også *Lære planen for Kunnskapsløftet* understreker (KD, 2006:32).

En annen innfallsvinkel er videreutvikling av kunnskap. Vil de kognitive strategiene ha noen funksjon utover det helt reproduserende? De kognitive strategiene uten en metakognitiv dimensjon kan føre til en statisk og standardisert læringsprosess som lukker for valg. Det betyr at kanskje det heller er snakk om forskjellige funksjoner som samvirker med hverandre.

Begrepet lærerne ved Åstoppen skole bruker og må forholde seg til gjennom *Læreplanen for Kunnskapsløftet* (KD, 2006), er ”læringsstrategier”. Forskriften er tydelig på hva som legges i begrepet læringsstrategier, og hvordan man forventer at disse skal vise seg i praksis:

*Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. (LK06, 2006:33)*

Ikke bare skal elevene være bevisst hvordan og hva de bør gjøre for å lære best både før, under og i etterkant av en læringsprosess, men kanskje det mest krevende er at de skal bruke denne erfaringen, god eller dårlig, videre i nye læringssituasjoner. Dette er krevende og utfordrende. Som vist i sitatet ovenfor har LK06 tatt inn både de kognitive og de metakognitive funksjonene som del av begrepet læringsstrategier, og knyttet til de didaktiske kategoriene, mål, gjennomføring og vurdering, som elevene skal mestre på egen hånd.

Elstad og Turmo forklarer begrepet læringsstrategier som:

*Læringsstrategier er framgangsmåter som individer benytter seg av ved å sette seg mål, ved å ha en skjerpet oppmerksomhet mot hva man kan klare å gjennomføre, og ved å vurdere sine egne resultater på en systematisk måte. (2006:15)*

Denne definisjonen sier ikke så mye om den metakognitive funksjonen, men vektlegger elevenes valg av mål og evaluering. Likevel forutsetter nok forfatterne at det ligger implisitt i definisjonen, da de utdyper forståelsen senere i teksten ved å snakke om elevenes overvåkning og planlegging av egen læring. Kunnskapsløftet er



tydelig på at den refleksjonen som man har i ettertid skal ha en effekt på fremtidige handlinger, læring om læring.

Videre deler Elstad og Turmo (2006) læringsstrategier inn i forskjellige typer strategier som: hukommelsesstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og forståelsesovervåkingsstrategier. De tre første går på forskjellige måter og nivåer på det å behandle det som skal læres. Det kan være det å rett og slett huske via assosiasjoner, det ha en dypere bakgrunnskunnskap i for eksempel begreper til det å sortere informasjon slik at hjernen kan ha mulighet til å lagre det som læres. Dette handler om det som Bråthen kaller kognitive strategier. Det siste punktet, forståelsesovervåkingsstrategier, beskriver de som:

*Overvåkingen er altså i denne sammenhengen rettet mot egen forståelse og mot potensielle forbedringer av forståelsen. Å overvåke egen forståelse er en form for metakognisjon. (2006:19)*

Elstad og Turmo skiller, slik jeg ser det, ikke på kognitive og metakognitive strategier, men prøver å klassifisere forskjellige typer strategier for ulike formål. I dette tilfellet kan man kanskje si at elevene kan utvikle flere typer av læringsstrategier.

Med metakognisjon menes at eleven ”overvåker” sin egen læringsprosess. Det vil si at elevene sjekker både hvordan de lærer og hva de lærer. Metakognisjon må ha en retning, eller en konsekvens for andre læringsprosesser (Samuelstuen, 2002). Det er derfor ikke tilstrekkelig at andre tilrettelegger for elevene, men de må selv være bevisste på å bruke sin erfaring og kunnskap i andre og nye situasjoner, noe som også Kunnskapsløftets definisjon er tydelig på.

Tore Helstrup (2002) skriver om to typer metakognisjon; den deklorative og den prosedurale metakognisjon. Den deklorative metakognisjon er kunnskapen om kognisjon. Det er ikke en generell kunnskap om kognisjon, men personens egen kunnskap om sin kognisjon. Denne kunnskapen er nødvendigvis ikke korrekt og vil forandre seg over tid. Den prosedurale metakognisjon er derimot en videreføring, dvs. hvordan man bruker denne kunnskapen om sin egen kognisjon. Når man er i en læringsprosess handler man ikke på samme måte hele tiden, men justerer etter hvert

som man erfarer eller kommer opp i nye situasjoner. Man effektiviserer og bruker kunnskapen fra den deklorative metakognisjon.

Den deklorative metakognisjon kan man si blir kunnskapen elevene har om sin læringsstrategi, hvordan de lærer best, hvordan de organiserer informasjonen, hvordan de øver med mer. Den prosedurale metakognisjon blir hvordan de bruker kunnskapen videre. Hva betyr denne kunnskapen for hvordan elevene møter nytt og vanskelig stoff de skal lære i forskjellige situasjoner? Hvilke læringsstrategier vil elevene bruke? Hvordan vil nye erfaringer igjen styre andre læringsforløp?

Ved Åstoppen skole har de lenge arbeidet med læringsstrategier eller ”lære å lære” som de ønsker å kalle det. De arbeider etter en modell som ble opprinnelig utarbeidet i USA og som bl.a. Lesesenteret har vært med på å innføre i Norge. I USA kalles ”Lære å lære” for ProjectCRISS – Creating Independence for Student-Owned Strategies (Santa og Engen 1996). Dr. Carol Santa, en av grunnleggerne i ProjectCRISS, har forsket på læringsstrategier og hvordan utvikling av elevene til å være metakognitive påvirker deres læringsutbytte. Disse undersøkelsene er ikke relevante for denne oppgaven på annen måte enn at det er dette skolen bruker og skoleeiers *ls-prosjekt* bygger på. Likevel er det viktig å påpeke at Santa gjennom forskning og erfaring fokuserer på metakognisjon. Målet er som hun skriver ”*making students more strategic and aware of what to do to be successful learners*” (Santa, Havers og Valdes, 2004).

Et hovedpoeng for de som har ansvaret for kompetansehevingen i *ls-prosjektet*, er at elevene utvikler sine strategier, at de selv skal både forberede seg på læring, overvåke prosessen og etterpå vurdere egen læring. Derfor skal ikke lærerne kun fortelle hvordan de skal lære, men arbeide for at elevene skal kunne være mer og mer selvstendige i denne prosessen.

Dette kan kanskje virke som et paradoksalt mål. Læreren har satt læringsstrategier på timeplanen, uten valgmuligheter for eleven. Hvordan kan eleven utvikle egne strategier når læreren velger ut? Og hvordan kan læreren planlegge og evaluere når elevene aktivt skal bruke sin egen erfaring i å planlegge og vurdere sin egen aktivitet

og innsats? Dette forutsetter en videre utvikling av begrepet som skiller mellom det som er elevenes individuelle valg og prosesser og en metakognisjon i forhold til hvordan lærere tilrettelegger for bruken av læringsstrategier i sin undervisning.

Tidligere under drøftingen av definisjonene på læringsstrategier, trekkes mål inn som et viktig element i det arbeidet med læringsstrategier (Elstad og Turmo, 2006:15). At mål, dvs. retning for opplæring er viktig, er noe de fleste kan si seg enig i. Men skal målene være et grunnlag for virksomheten, eller skal de direkte styre elevenes praksis? Dette er det mange meninger om, men fokus på mål, eller kompetansemål har blitt sterkere etter innføringen av LK06 (Engelsen, 2006:95).

I *Læreplaneverket for den 10-årige grunnskole (KUF, 1996)* var det innholdsmål lærerne måtte jobbe med. Hva slags tema har vi? Hva holder vi på med? Dette var viktige spørsmål som ble formidlet til elever, foresatte og andre lærere. I tillegg var aktivitet og arbeidsmetoder vektlagt, slik at man godt kan si at man også hadde aktivitetsmål i læreplanen. I LK06 er kompetansemål blitt et viktig begrep. I Utdanningsdirektoratets *Bedre vurderingspraksis* defineres kompetansemål slik:

*Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike årstrinn. Eleven vil i ulik grad nå, eller kunne nå de fastsatte kompetansemålene. (Utdanningsdirektoratet, 2007:9)*

Videre understrekes det hvordan man kan bryte ned kompetansemål til det som kalles kjennetegn:

*I pedagogisk sammenheng brukes begrepet om standarden som brukes som grunnlag for vurdering; tegn, bevis, kjennemerke. (Utdanningsdirektoratet, 2007:9)*

Hvordan Utdanningsdirektoratet vil bruke forsøket beskrevet i *Bedre vurderingspraksis* er usikkert, men behovet for å oversette læreplanens kompetansemål er noe også Åstoppen skole har hatt gjort i møte med elevene. Kompetansemålene blir for omfattende og vanskelige å forstå for både foreldre og lærere. Derfor er det behov for å bryte ned målene. Til tross for at kompetansemålene er brutt ned i *Bedre vurderingspraksis*, kan likevel kjennetegnene være vanskelig å

vurdere. Kjennetegnene er fortsatt generelle og ikke alltid presise på hva man skal se etter. For eksempel er det på 4.trinn i norsk lav måloppnåelse å kunne:

*”lese enkle tekster med flyt og forståelse.” (s. 26)*

Spørsmål som: ”Hva er en enkel tekst, hvor begynner og stopper flyten, og hvordan vet elev og lærer at man har forstått de enkle tekstene” kan diskuteres. Det blir opp til den enkelte lærer å tolke, noe som igjen betyr at kjennetegnene til slutt ikke er felles (Engelsen, 2006:115).

Slik det er nå oversetter den enkelte lærer kompetansemålene inn i sine planer av undervisningen. Noen vil kalle de aktivitetsmål, men på Åstoppen skole bruker lærerne betegnelsen læringsmål. Disse målene skal uttrykke hva læreren forventer av elevene. I den videre diskusjonen rundt målene lærerne på Åstoppen skole jobber med., vil begrepet læringsmål brukes.

### 5.3 Drøftinger

I følge teorien er det å innføre nye verktøy på planene ikke nok for å utvikle elevenes læringsstrategier. En slik utvikling forutsetter at elevene reflekterer over bruken av verktøy og er metakognitive (Samuelstuen, 2002). Helstrups (2002) begreper om deklorative og prosedurale metakognisjon pekte på viktigheten både å være bevisst sin egen kognisjon i læringsprosessen for så å videreføre denne kunnskapen og erfaringene inn i nye læringssituasjoner. Hvordan legges det så til rette for dette på Åstoppen skole?

Helstrups (2002) fokus på metakognisjon har først og fremst med læring i et individuelt perspektiv å gjøre. Fokuset i denne oppgaven er ikke på det individuelle, men på hvordan strategiene utvikles gjennom kollektive praksiser der læreren spiller en viktig rolle. I skolens planer finner vi en del om denne felles praksisen. Som nevnt er verktøyene som ev. kan brukes til å utvikle elevenes metakognitive bevissthet tydeliggjort i planene. Det som her uttrykkes, er ikke hva som har skjedd eller skjer, men en beskrivelse som er rettet framover mot hva man ønsker skal skje eller har

planlagt skal skje. Planene blir normative og en beskrivelse for videre arbeid, ikke en virkelighetsbeskrivelse av hva som skjer. De sier heller ikke noe om hvordan disse verktøyene brukes, og hvilken ramme de settes inn i. Er det slik at de kun er arbeidsmåter, eller er de satt i en ramme som gir elevene mulighet til å være metakognitive og utvikle sine egne strategier?

Dersom man skal tolke for eksempel halvårsplanene, kan mye tyde på at læringsstrategier blir sett på som arbeidsmåter i fag. Dette synes å være tilfelle ut fra overskriften de er satt under, som gjennomgående er arbeidsmåter/grunnleggende ferdigheter. Intervjuene har vist oss at lærerne er klar over viktigheten av at elevene er metakognitive, men at de ikke synes de får det godt nok til. De ser utfordringer med tid, alder og modenhet og har tanker om hva de bør gjøre bedre. Rektor er tydelig på hvordan hun forventer at lærerne bruker verktøyene:

*Du må snakke og reflektere rundt læringsstrategiene, ..... Hvis lærerne bare bruker skjemaene, da er det lissom ikke hele pakken.*

Rektors forventning er at elevene ikke kun skal bruke verktøyene som arbeidsmåter, men de skal være en del av det å utvikle egne læringsstrategier. Lærerne er ikke uenige, men de sier selv at de ikke får det godt nok til. Likevel er det i intervjuene eksempler på at lærerne fokuserer på metakognisjon i undervisningen, stimulerer refleksjon over egen kognisjon. De forsøker å veilede elevene til å justere refleksjonen fortløpende ettersom de erfarer nye læringssituasjoner. Her er et utdrag fra et teams refleksjoner:

*Intervjuer: Hvordan evaluerer dere hverandre og deres eget arbeid med elevene, hvordan gjør man opp status?*

*Lærer 2 (1): For elevene må det jo være refleksjonssamtalen, hva de fikk til og hvorfor de fikk det til. Der de kan forklare med egne ord at de lærte det, og jeg lærte det fordi jeg gjorde sånn og sånn. Men vi har jo en del elever som ikke er bevisste i det hele tatt, som det er vanskelig å få noen tilbakemelding på. De har bare gjort det og vært der uten å sette ord på det.*

*Lærer 1 (2): Men jeg tenker også på fredagene. Da har vi noe som heter fredagssjekken, og det går ut på om elevene har nådd de målene som står på arbeidsplanen. Jeg spør jo elevene hver uke hvordan de har lært seg ting, hvordan de har synes det har vært å jobbe, hvilke læringsstrategier de har brukt for å få til dette, for å bevisstgjøre dem på det. Og det er klart at de blir jo mer bevisste på hvordan de kan jobbe hjemme, og at de kan blir mer og mer bevisst på at de får til ting. Og det ser vi også på konferansetimen, og elevsamtalen.*

*Lærer 2 (3): Jeg håper også at jeg får til disse små læringssamtalene. Det er jo en utfordring. Jeg har veldig lyst til å få til det. For det er litt mer der og da, litt mer konkret. "Det har du gjort, det fikk du til, hvorfor, det fikk du ikke til, hvorfor? Her er nye mål." Men det er bare det å få tid til det.*

*Intervjuer: Integrere det som en naturlig del?*

*Lærer 2 (4): Ja, nettopp at det ikke blir: "sånn må du gjøre det".*

Når lærerne får tid til å tenke seg om, ser de at de har fokus på refleksjon og andre metakognitive prosesser i sitt møte med elevene, selv om det kanskje ikke er ofte nok. Lærer 2 i (1) har refleksjonssamtaler med elevene der de må formulere hva de har lært med egne ord, og blir bedt om å si hvorfor. Hun erkjenner at av hennes elever er det ikke alle som kan svare på disse spørsmålene, at det er en utfordring og at for disse blir verktøyene mer mekanisk brukt.

Lærer 1 i (2) mener fredagssjekken er en viktig arena for å få opp bevisstheten om valg av strategier. Det å se at de "får til ting", for deretter å sette det i sammenheng med hvordan de har lært, hvilke strategier de har brukt med mer, vil etter hennes mening øke bevisstheten. Dette skjer også på arenaer som konferansetime og gjennom elevsamtalen – som skjer regelmessig men ikke kontinuerlig.

Lærer 2 i (3) peker på små læringssamtaler, dvs. samtaler om læring som hun ønsker å få mer til. Disse situasjonene viser til konkrete samtaler som skjer under læringsforløpet. På den måten blir det ikke en instruksjon (4), men en utvikling i elevenes egne strategier.

Verktøyene ved Åstopp skole er tydeligvis ikke bare arbeidsmåter for lærerne, men kan være med på å utvikle elevenes egne læringsstrategier. Utfordringen er slik man

kan forstå lærerne, å ikke kun ha opplæring av verktøyene som en felles sak men å skape arenaer og bevissthet i møte med eleven slik at den enkelte i fellesskapet får utviklet strategiene gjennom metakognitive prosesser (Helstrup, 2002). Ledelsen og lærerne ser viktigheten av det, men trenger det som en enda mer integrert del av praksis.

I dette arbeidet er det interessant at lærerne mener at det er viktig å begynne med opplæring i verktøyene før elevene kan klare å være bevisste på sin egen metakognisjon. Selv om de ikke fullt ut kan utvikle egne strategier slik læreplanen beskriver, kan elevene likevel få en opplæring og erfaring som de senere kan nyttiggjøre seg når de har utviklet evnen til selvstendighet. For lærerne virker det som en nødvendighet at elevene får innføring i mange verktøy for å ha det nødvendige repertoaret å velge ut fra, for igjen å utvikle sine egne læringsstrategier. Samtidig påpeker de at det er nødvendig å konsentrere seg om noen få av gangen.

Elstad og Turmo (2006:19) delte læringsstrategier opp i fire forskjellige kategorier. Tre av dem gikk på å forskjellige måter å behandle det som skulle læres på, mens den siste er en type metakognisjon. Når elevene får opplæring i verktøyene, er kanskje de tre første kategoriene mest relevante. Elevene lærer seg bruken av verktøy, og vet hva som skal gjøres, men de klarer ikke helt på eget initiativ å overvåke seg selv. Likevel har de blitt vant til arbeidsformen og får erfaringer de senere kan gjøre bruk av når de er eldre og mer modne. På den måten vil det å lære lærerens læringsstrategier gi et grunnlag for videre utvikling. Dette forutsetter bevisstgjøring gjennom refleksjon med elevene.

I teoridelen ble bevisstgjøring om mål løftet fram som et viktig element i arbeidet med å utvikle elevenes læringsstrategier. Det å ha retning på læringsprosessen og hva som skal læres, og ikke kun fokus på aktiviteter og innhold, er sentralt (Elstad og Turmo, 2006:15). Det er mulig å skille mellom innholdsmål med fokus på fagstoff som i L97 (KUF, 1996), aktivitetsmål som omhandler arbeidsformer og kompetansemål som viser hva elevene skal lære å mestre.

Halvårsplanene synes først og fremst å presentere *Innholdselementer/delmål*, mens andre planer knyttet opp mot det kommunale *ls-prosjektet* anga aktivitetsmålene for arbeidet i klasserommet. Under *grunnleggende ferdigheter, arbeidsmåter* i halvårsplanene er det en del variasjon i måten å formulere målene på, men hos flere fant jeg kompetansemål som lærerne kaller for læringsmål. Noen koblet målene opp mot grunnleggende ferdighetene slik de uttrykkes i *Læreplanen for Kunnskapsløftet*, særlig det å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig og å kunne regne (LK06:39).

På flere av planene var det uttrykt klart hva elevene skulle beherske, eller kunne føre bevis for at de hadde lært gjennom bruk av ferdigheter. Likevel var ikke alle like klare, men ble heller en blanding av både aktivitet og innholdsmål. Planen gir informasjon om hva som skjer og hvilket fokus fagene har, og hvilket stoff elevene skal arbeide med, men ikke hva man forventet at elevene skulle kunne. Planene sett under ett gir uttrykk for at lærerne forsøker å formulere tydelige mål som har en retning slik Turmo og Elstad viser til (Elstad og Turmo, 2006:15), men dokumentasjonen tyder på at bevissthetsnivået og praksisen er forskjellig. Noen trinn er bevisste i bruken av de forskjellige måltypene, mens andre skiller ikke på de forskjellige typer av mål.

Hva så med arbeidsplanene? Der fant jeg et lignende resultat. Et eget felt er satt av på de fleste planene for det eleven skal lære. Noen av målene er klare læringsmål, men mange er innholds- eller aktivitetsmål. Ett av trinnene som ikke hadde uttrykt læringsmål konsekvent på sin plan diskuterte i intervjuet viktigheten med læringsmål med meg. En av lærerne var tydelig på at dette er en viktig del av det å jobbe med læringsstrategier, og at det er de nå blitt bedre på. Hun sier det slik:

*Det ligger jo læringsmål på arbeidsplanen vår. Så den er vi blitt mye bedre på. Fordi vi tar og sjekker – har du nådd målet? Og hvis ikke, så må de jobbe mer med det. Og vi må hjelpe dem til de kommer i mål og har forstått det. Når vi har læringsmål så har vi blitt mer oppmerksom på hva elever skal kunne, og vi sjekker om de kan det.*

Målene er til tross for fravær på planen i sentrum for læring. De kan utfylles i andre sammenhenger eller på andre arenaer.



Rektor viser også til i sitt intervju til at flere lærere bruker målark. Dvs. at elevene må vurdere selv om de har nådd målene som er satt opp ovenfor lærer eller foresatte. Til meg sier dette noe om at Åstoppen skole tilpasser seg nye forventninger i retning av en skole som utvikler elevenes læringsstrategier. Dersom utvikling som vist i *Bedre Vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2007) blir en realitet i alle fag, blir det spennende å se hvordan Åstoppen skole vil utvikle sin praksis på dette nye området.

## 6. Ledelsens rolle i utviklingsarbeidet

I forrige kapittel ble læringsstrategier med særlig fokus på viktigheten av å utvikle elevenes metakognisjon diskutert. Under gjennomgangen av empiri ble det tydelig at lærerne også er metakognitive ved å reflektere over egen praksis. De summerer opp sine erfaringer, sammenligner med forventninger og klargjør hvordan de i kommende situasjoner bør møte elevene sine med bakgrunn i tidligere erfaringer. I et utviklingsarbeid er lærernes læring, bruk av læringsstrategier og metakognisjon viktig i seg selv. Men vel så viktig er utviklingsarbeidet av en kollektiv praksis hvor ledelsen spiller en avgjørende rolle. Hvordan har arbeidet med elevstrategier blitt satt i gang og hvordan holdes det ved like? Og hva er viktige faktorer for å få det til?

Nedenfor vil vi først se på hva ledelsen og lærerne ved Åstoppens skole uttrykker om skolens arbeid. Deretter vil teorien om bl.a. relasjonell ledelse og lærende organisasjoner bli presentert, før jeg avslutter kapitlet med en drøfting av empiri speilet opp mot teori.

### 6.1 Betraktninger og dokumentasjon

Problemstillingen er som nevnt tidligere todelt, og når man ser på ledelsens rolle i utviklingsarbeidet, er det første del av problemstillingen som er mest aktuell.

*Hvordan bidrar skoleledelse til en felles forståelse og praksis i utvikling av elevenes læringsstrategier?*

Ved å fokusere på skoleledelsens rolle i det å få til en felles forståelse og praksis, blir følgende forskningsspørsmål viktige:

- Hva legger ledelsen og lærerne vekt på i organiseringen av arbeidet med å utvikle elevenes læringsstrategier?
- Hva uttrykker lærerne og rektor har vært viktig for å få til en felles praksis mht læringsstrategier og hvilke utfordringer har de møtt underveis?

Mange av spørsmålene i intervjuene berører dette, og nedenfor er de mest aktuelle gjengitt:

- Hvordan vil dere beskrive ledelsens oppfølging av personalet mht utviklingsarbeidet med læringsstrategiene?
- Hva tror dere har vært avgjørende i arbeidet for å få til felles praksis?
- Hvordan evaluerer skolen arbeidet som dere gjør i å utvikle elevenes læringsstrategier?
- Hvordan følges evalueringen opp?

Planer er et gjennomgående tema for alle informantene i intervjuene. Lærerne nevner flere forskjellige planer, alt fra de som er beskrevet i kapittel 5.1, til de mer overordnede. Disse overordnede dokumentene gir en oversikt over tiltak Åstoppen skole har prioritert å utvikle, og som er et bakteppe for videre prioriteringer av fokus og innhold i hverdagen. De fleste av planene er utviklet i fellesskap etter pålegg av rektor, men andre har skoleeier tatt initiativet til. Tabell 4 gir en oversikt over planene skolen selv oppgir som relatert til det pedagogiske arbeidet ved skolen. I tillegg finnes det planer som lages for å strukturere bl.a. fellestiden. De siteres underveis der de kan relateres til problemstillingen.

**Planer som gjelder det pedagogiske arbeidet:**

- Skolens utviklingsplan
- Temaplaner
- Årsplaner
- Plan IKT
- Plan vurdering uten karakter
- Plan for skriftforming
- Plan for innføring av lærestrategier
- Plan for mobbing
- Plan kriser – sorgarbeid
- Plan tpo
- Sosial læreplan på Åstoppen
- Metodeplan
- HMS/Ik-plan
- Plan for det blå rommet

*Tabell 4: Planer for Åstoppen skole i det pedagogiske arbeid*

Tema/arbeidsplaner og årsplaner er omtalt i kapittel 5. De fleste av de andre planene har på forskjellige måter vært med på å utvikle læringsstrategier, men det er særlig

skolens utviklingsplan, plan for innføring av læringsstrategier, metodeplan og plan for det blå rommet som er av interesse for oppgavens problemstilling.

For å lage skolens utviklingsplan har ledelsen og lærerne bearbeidet resultatene fra den elektroniske skolebaserte vurderingen. Deretter har de laget seg mål og skissert hvordan de skal jobbe videre. Der skolen ikke er fornøyd med resultatene, har de beskrevet hvordan og når dette skal følges opp. Milepælplanen er et sentralt begrep på Åstoppen skole, og denne dannes med utgangspunkt i utviklingsplanen. Dette utdypes mer på s 53 i Tabell 5.

Metodeplanen er en omfattende plan som beskriver de metodene og arbeidsmåtene lærerne bruker i sine møter med elevene ved Åstoppen skole. Ett av kapitlene er kalt "Lære å lære". Dette er utviklet etter modell av Carol Santas ProjectCRISS (se s.42). I planen blir metakognisjon tatt fram som et viktig element i innføringen av de konkrete strategiene/verktøyene som igjen er fordelt på trinn (se Tabell 7, s.55). Dette blir konkretisert i de forskjellige underkapitlene, bl.a. i kapitlet "arbeidsplan" der det blir vist til en progresjon fra første til syvende trinn. Elevene blir i økende grad forventet å reflektere, vurdere og planlegge sin egen læring, dvs. å bruke og å utvikle metakognitive ferdigheter.

Det blå rommet er på Åstoppen skole et rom for elever som trenger tettere oppfølging pga. sosiale eller faglige problemer. Her får de tilbud om å være i en kortere periode. Det blå rommet har sin egen plan, og i denne beskrives bl.a. gjennomføringen av undervisningen. Elevene arbeider under klare anvisninger og forventninger samtidig som de gis opplæring i verktøyene og hvordan de kan utvikle sine egne læringsstrategier. Elevene skal ikke kun jobbe med faglige oppgaver, men oppøves i å stille seg spørsmål som for eksempel: Hva er min oppgave? Bruker jeg min plan? Hvordan greide jeg det?

I intervjuene henvises det som sagt mye til planer, og fellesplaner i særdeleshet. Alle informantene sier at rektor prioriterer å bruke tid på å utarbeide planer i fellesskap. Selv mener rektor at det er en viktig måte å sikre en felles utvikling. Dette felles

arbeidet blir av flere av informantene nevnt som en slitsom prosess, men i etterkant en viktig og god prosess som alle deltar i.

Planen de fleste informantene peker på som viktig, er milepælplanen. Alle betegner milepælplanen som avgjørende for at utvikling skjer i personalet. På spørsmål til rektor om hva hun gjør for å få til en felles praksis, peker hun på følgende:

*Vi laget helt klare planer med milepæler. Vi startet med innhold, med erfaringsutveksling og at alle var forpliktet til å legge fram.*

Milepælplanen er en plan som peker helt konkret på hva lærerne skal prøve ut på teamene og i hvilken periode. Plangruppa med ledelsen velger ut et fokus for alle på skolen, og deretter velger teamene ut et fokus som er teamets. Sammen dannes en felles milepælplan Resultatet i planen kan se slik ut, som det gjorde i ukene 36 – 42:

Uke	Skolens fokus	Trinnets fokus	Vurdering
36-42	Lære å lære: Teamene blir utfordret ( <i>dvs. de velger selv fokus, red anm.</i> )	Trinn1: Aktivisere bakgrunnskunnskapen Trinn 2: Frifom kart Trinn 3: VØL Trinn 4: Styrkenotater Trinn 5: Les og si noe Trinn 6: Kom-tekster Trinn 7: Læringslogg	Underveisvurdering. Hvert team må se på målene og tiltakene i ls-planen og vurdere om de er på rett vei. Vurdere skolens – trinnets fokus
42	MILEPÆL Erfaringsutveksling Teamene deler med hverandre. Lære å lære arbeidsplaner	5.trinn: Matte loop, tankekart, personkart, styrkenotater, ordposer 4.trinn: Klypebrett – gangetab., Les og si noe 6.trinn: To-kolonne ulike fag, Fortelle fra notater 3. trinn: Problemløsning, ordkart, loop – dobb. kons. 7. trinn: Lyttekrok 2.trinn: Elevsamtalen, MO-plan, målark 1.trinn: Mi-blomsten	Underveisvurdering. Teamene ser på målene og tiltakene i ls-planen og vurderer om de er på rett vei. Vurderer skolens – trinnets fokus

Tabell 5: Utdrag fra milepælplan for Åstoppen skole

I den nederste raden står det ”milepæl”, og det er denne rektor henviser til. Hun annonserer i planene at alle må delta, presentere og vise fram sitt arbeid med læringsstrategier for fellesskapet. I neste kolonne står det hva trinnene har valgt å fokusere på. Ved jevne mellomrom må alle teamene vise at de har arbeidet med enten

det skolen fokuserer på. I tillegg er det en kontinuerlig styrt vurdering. Her kan det være skriftlig tilbakemelding til plangruppa, eller interne egenrefleksjoner. Se nedenfor Tabell 6 på s.54 for eksempel på skriftlig vurdering fra den enkelte lærer.

<b>Oppfølging til kurs om Læringsstrategier</b> Dere må minst prøve ut 1 lærestrategi. Erfaringsutveksling 05.05.04 Navn:		
Lærestrategi	Har prøvd ut Sett X	Erfaringer
Styrkenotat		
Spoletekst		
Les og si noe		
Ordkart 1		
Ordkart 2		
Planleggingsverktøy "Tema/tekst"		
Fint om dere tar med kopier av skjemaer utfyllt av eleven.		

*Tabell 6: Eksempel på oppfølging etter kurs*

Lærerne sier seg enige med rektor om at dette er en viktig del av arbeidet rundt læringsstrategiene. De forteller at det hjelper dem til å holde fokus i arbeidet. Men det aller første de fleste av lærerne nevner når de blir spurt om sitt arbeid med læringsstrategier/verktøy, er progresjonsplanen. Åstoppen skole har to slike planer. Den ene viser til samarbeid med alle skolene i ungdomsskolekretsen og den andre viser til arbeidet på egen skole. Kretsens plan sier hvilke læringsstrategier elevene skal kunne når de forlater barneskolen for å gå over til ungdomsskolen. Dette er ment for å sikre oppfølgingen av elevene på ungdomsskolen. Lærerne der møter elever fra tre forskjellige skoler og dette skal sikre at alle har noe felles å bygge videre på.

Åstoppen skole har valgt å legge til noen flere læringsstrategier i sin plan, og denne interne planen sier noe om hvilken opplæring som skal gis på hvilket trinn. Nedenfor er det gjengitt hvilke læringsstrategier/verktøy lærerne må innføre på hvilket trinn i følge planen.

	1.-2. trinn	3.trinn	4.trinn	5.-6. trinn	7.trinn
<b>Innføring av strategier</b> , fortsetter å bruk på trinnene over.	Fortellingsstruktur FOSS Aktivisere bakgrunnskunnska p Tankekart Fri-form kart Venn diagram VØL-skjema	Vurdere forfatterens håndverk/skrivesti l Styrkenotater Les og si/tegn noe	Selektiv understrekin g To-kolonne Læringslogg MO-plan prosessnotat	Kom tekster, Vurdere egen strategibru k Påstand - bevis	Spoletekster

*Tabell 7: Progresjonsplan for læringsstrategier for Åstoppen skole*

Milepælplan og progresjonsplan er som vist de som nevnes raskest og oftest av både lærere og rektor. Likevel har Åstoppen skole mange andre tiltak og oppfølging som informantene mener også har hjulpet dem i møtet med elevene, slik at de kan utvikle sine egne læringsstrategier. For å få en oversikt over alt som rektor og lærere på Åstoppen skole selv mener at de forholder seg til, er det laget en modell som viser mangfoldet.<sup>1</sup>

Ut fra tabellen på s.65, får man et visuelt overblikk over mange av de andre faktorene som spiller inn. Det at skolen mottar skolebesøk nevnes som en hjelp til å holde fokus. Når andre reiser langt, legger personalet enda mer arbeid og større bevissthet i arbeidet. Dette gir igjen stimulans til å reflektere og utvikle sin praksis og teoriforståelse. Lærerne tar del i kompetanseheving. Kurs blir holdt enten felles på skolen, eller noen få deltar på åpne kurs som skoleeier arrangerer. I så fall må de dele erfaringene når de kommer tilbake til fellesskapet. Særlig felleskursene mener de har spilt en viktig rolle. Dette har hjulpet dem til å få et felles språk sier noen av dem, som igjen gjør det lettere å utveksle erfaringer og lære av hverandre.

All erfaringsutveksling og skolebesøk har tilsynelatende hjulpet Åstoppen skole i å få en kultur der dørene står åpne og andre er velkomne til å stikke innom når de vil.

<sup>1</sup> Bakgrunnen for utviklingen av denne modellen ble omtalt på s.16. Hensikten med å presentere den her er for å gi oversikt, mens en utdypende forklaring blir tatt fram på s 72.

Lærerne sier de ikke er flinke nok til å ta seg tid til å dele med hverandre, men sier dette ikke skyldes manglende interesse, men tid.

## 6.2 Ledelse og organisering - fra et teoretisk perspektiv

Mye er beskrevet tidligere i kapitlet om Åstoppen skole. Å si noe om prosessene, innholdet og lignende vil utvikle lærernes metakognisjon mht. elevenes læringsstrategier, er vanskelig å se ut fra dette. Derfor må vi skote til teori om prosesser som omhandler både relasjonell ledelse og lærende organisasjoner. I og med at de griper inn i hverandre har jeg valgt å behandle disse teoretiske innfallsvinklene i samme kapittel. Drøftingen vil ta for seg mange av de samme elementene og ha utgangspunkt i de samme forskningsspørsmålene. Jeg tar for meg relasjonell ledelse først, for deretter å se på organisasjonsutvikling og læring begge fra et kognitivt ståsted.

### 6.2.1 Relasjonell ledelse

Lederrollen i den norske skole har vært og er i stor utvikling. Det er ikke lenger nok å ha et godt faglig tilbud for elevene, men skolene må være effektive, drive fortløpende kvalitetssikring og føre elever fram til et høyere og uttrykt kompetansenivå (Lillejordet og Fuglestad, 1997:9). Skolens ledelse må bruke større del av sin tid til administrasjon til oppgaver som omhandler resultat og samfunnsmessig ansvarspå. Rektor står i kryssilden av den ytre og indre presset mht ansvarliggjøring, noe som diskuteres videre på s.87. I denne delen vil jeg se på relasjonell ledelse som jeg mener må til for å kunne stå i denne kryssilden av forventninger.

I utøvelsen av lederrollen skiller Lillejordet og Fuglestad (1997) mellom administrativ og pedagogisk ledelse. Administrative ledelse handler om det å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og formelle personalpolitiske oppgaver, mens pedagogisk ledelse på den andre siden er mer det å utvikle læringsrelasjoner og læringskulturen i skolen (1997:15).



Det er rektor som pedagogisk leder denne oppgaven fokuserer på, og utøves i situasjoner der det ikke finnes klare regler og rutiner for å håndtere. Når noe uforutsett skjer eller beslutninger som før ikke har vært oppe kommer, uttrykkes pedagogisk ledelse. En pedagogisk leder må:

*”lært å lære og kan anvende det man har lært på en selvstendig og kreativ måte”(Wade, l 1997:43).*

Wadel deler videre pedagogisk ledelse i to ulike typer, reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Reproductiv pedagogisk ledelse, kan være ledelse med ferdige oppskrifter og løsninger, mens den produktive pedagogiske ledelse har mer med det å gjøre kunnskapen til sin egen og har fokus på det å være reflekterende og spørrende (1997:48). Dette handler på mange måter om det som ble beskrevet i kapittel 5 om læringsstrategier og viktigheten av å være metakognitiv. En leder er i stadig utvikling og må derfor være metakognitiv for å kunne utvikle seg selv som leder og igjen sitt personale.

Stortingsmeldingen *Kultur for læring* uttrykker hva man sentralt mener om god ledelse i skolen. Det blir brukt adjektiver om ledere som får til utvikling på skoler som *”kraftfulle”* og *”tydelige”* (St. mld. nr. 30, 2003-2004:25). Disse rektorene holder seg i tillegg informert, er interesserte i både lærernes og elevenes arbeid, delegerer makt, og er med på å skape klima for forsøk og utprøving. Meldingen understreker videre at ledelsen ikke kun kan være administrativt, men være aktiv i både faglig og pedagogisk og arbeide for å utvikle skolen som en lærende organisasjon, dvs. i stadig utvikling og læring (s.59). Stortingsmeldingen setter også fokus på hva som kan hindre utvikling på en skole. *”Føyelige ledere”* ble nevnt som en av dem. Disse lederne

*”.. overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres..... Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis.”*  
(s. 29).

Disse uttrykte forventningene om lederrollen er bare en av de tingene rektor må forholde seg til. Ledelsen er i et gjensidig forhold og krysspress som nevnt

innledningsvis, fra både skoleeier og personalet på skolen. For å få til utvikling på skolen må rektor ta hensyn til rammene skoleeier gir og i samspill med sine ansatte utvikle den enkeltes og fellesskapets kompetanse og praksis for elevenes beste. Dette oppfattes av mange ledere som en lojalitetskonflikt (Møller, 1996: 139).

På den ene siden vil skoleeier ha mer kontroll og resultatoppfølging av lærerne og det pedagogiske arbeidet samtidig som rektor kan synes dette er vanskelig med sin lærerbakgrunn og tette relasjoner til personalet. Møller kaller forholdet mellom lærer og leder for et skjørt fundament som er avgjørende å utvikle til et godt forhold. Hun beskriver det slik:

*”Det må stadig rettferdiggjøres og fornye sin gyldighet i kraft av rektors kompetanse og en yrkesetikk som både utvikler og vedlikeholder tillit fra medarbeiderne.” (1996:140)*

Det å få til utvikling krever at en rektor er bevisst eller metakognitiv i utvikling og vedlikehold, da dette ikke er noe statisk som er gjort en gang for alle. Ledelsen må hele tiden bevise at den er verd denne tilliten. Relasjonene mellom de ansatte og ledelsen er avgjørende for om ledelsen skal kunne få til en utvikling som skaper og utvikler, og som fører til felles praksis i møte med elevene. Tian Sørhaug (1996) kaller dette for et mandat i relasjonen mellom rektor og personalet, en balansegang og interaksjon mellom makt og tillit.

*”Ledelse er selvsagt først og fremst en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og tar.” (Sørhaug, 1996:45)*

Det at ledelse er en relasjon understreker kompleksiteten i utøvelse av rollen. Å være ”tydelig” og ”kraftfull” og samtidig bygge en god relasjon med sitt personale, må mildt sagt være krevende. Tillit er ikke noe som leveres på kommando, men gis frivillig fra en til en annen. Den formidles uten at ”giveren” vet om det er fortjent eller verd å ta risikoen. Det er etter at tillit er gitt at man erfarer om grunnlaget eksisterer. Tillit kan heller ikke kreves og ikke måles, da det er personlig og skjer inne i den enkelte (Sørhaug, 1996). Makt som er den andre siden av den sosiale prosessen, er et mer flytende begrep. Det er ikke noe som er konstant, men avhenger av konteksten den er i.

---

*”Makt handler om en kapasitet til å få mennesker til å gjøre noe som de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort” (Sørhaug, 1994:492).*

Makt og tillit er gjensidig avhengig av hverandre og logiske motsetninger som må være i balanse for at utvikling i personalet skal forkomme. Ledere kan ikke utøve makt uten at tillit er tilstede. Man kan si at tillit baserer seg på at noen har makt. Sagt litt mer spesifikt, at noen har makt til å sette opp grenser ved å stoppe illojalitet og vold uten å overforbruke makt - noe som ville være brudd på det interne tillitsforholdet. Det vil si at en leder må *”inneha troverdig mulighet for maktbruk”* (1994:491). Troverdig mulighet for maktbruk baserer seg på tillit i en god relasjon. Sørhaug sier som Møller (2005) at denne balansegangen er så skjør at den er noe religiøst, dvs. basert på tro.

Ledelsen blir derfor noe man utfører sammen, ikke bare rektor som utøver ledelse mot andre. En leder i skolen må inneha relasjonelle ferdigheter der lederen i samhandling utvikler og legger til rette for læringsforhold og læringssystemer som sikrer organisasjonenes utvikling (Wadel, 1997:39ff).

Relasjonell ledelse er noe som utvikles over tid, men ikke noe man kan si å ha oppnådd og dermed hvile seg på sine laurbær. Det er en krevende prosess som krever både god selvinnsikt hos lederen og sosial kompetanse for å forstå mangfoldet i personalet. Noen kan kanskje tro at det er viktig å være ”snill”, men Wadels gjennomgang av makt og tillit understreker behovet for både å kunne bruke makt og å vise tillit. En leder må derfor både kunne være ydmyk og samtidig ikke være redd for å være autoritær og vise vei. Med dette som bakteppe får beskrivelsene i St. meld.nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) av ledelse med ord som ”føyelig”, ”kraftfull” og ”tydelig”, en mer nyansert betydning sett i en relasjonell kontekst.

### **6.2.2 Organisasjonslæring**

Et av hovedpunktene i problemstillingen gjelder hvordan skoleledelse bidrar til at lærerne utvikler en felles praksis i å utvikle elevenes læringsstrategier. Det er ikke den enkelte lærer som skal fremheves alene eller teamene, men skolen som organisasjon. Hvilke faktorer som kjennetegner en organisasjon som lærer og utvikler

seg gjennom relasjoner mellom medarbeidere, er sentralt. I et slikt perspektiv blir organisasjonsutvikling relatert til begrepet ”lærende organisasjon”.

Men hva ligger i så begrepet en ”lærende organisasjon? Det er flere definisjoner, men her tas det utgangspunkt i fire.

*Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerne egenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.” (St. meld. nr. 30, 2004:26)*

*En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig. (En snarvei til Kompetanseberetningen, 2005:9)*

*Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skapa ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerlig lærer meir om korleis ein lærer saman.” (Senge, 1990 i Roald, 2006:149)*

*Organisasjonslæring betyr at en enhet ser på seg selv som en institusjon for selvundersøkelse.” (Dale, 1998:166)*

Definisjonene<sup>2</sup> setter fokus på at en lærende må sette spørsmålstegn ved egen praksis, være utviklingsorientert i kollektiv forstand. Organisasjonen lærer om hvordan man lærer, dvs. er metakognitiv, og er seg bevisst hvordan man utnytter den kompetansen organisasjonen innehar.

Hverdagslæring er et begrep Kompetanseberetningen (2005) bruker mye, og uttrykker at det er et av de grepene skolene må ta for å utvikle sin organisasjon til å bli lærende. St. meld. nr. 30 (2003-2004) beskriver tilrettelegging for fleksible arbeidsmåter og organiseringsformer, erfaringsutveksling i det daglige samt kompetanseutvikling (se s. 27). Organisasjonen bestreber seg på å gjøre den

---

<sup>2</sup> Som vist i definisjonene brukes også organisasjonslæring om lærende organisasjon som synonymer. Jeg velger å bruke det sistnevnte, ikke minst fordi det brukes i dokumenter skolen forholder seg til.

---

individuelle kunnskap til en kollektiv forståelse og praksis (Dale, 1998:19). For å få til en kollektiv utvikling, må individet utvikle seg, men selv om hvert individ utvikler seg er det ingen garanti for at man har en felles, kollektiv utvikling. Det handler altså om læring, og uttrykket læring om læring og et mangfold av ulike læringsforhold (Wadel, 2002:63).

Læring er et vidt begrep og jeg vil fokusere på læring som genererer kompetanse i organisasjonen. Argyris og Schön har en modell som fokuserer på slik læring. De skiller mellom enkeltkretslæring og dobbelkretslæring i organisasjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2002:335). Enkeltkretslæring handler om hva som er effektive handlinger for å nå mål. Dersom det oppstår feil, dvs. målet blir ikke nådd, går man tilbake til handlingen for å rette opp og prøve igjen. Man forandrer ikke på verdiene eller teoriene som ligger bak handlingen.

Ved dobbelkretslæring derimot er det ikke kun rutiner og enkle mønstre som finner sted. Her setter man grunnleggende spørsmål ved premissene og teorien som ligger til grunn. Det å være kritisk og reflekterende er en viktig del av dobbelkretslæring, og man er ikke bare opptatt av effektive måloppnåelse, men også kobling av mål, handling og teori. En lærende organisasjon vil være en organisasjon hvor medlemmer som praktiserer dobbelkretslæring og som uredde evaluerer seg selv og søker stadig utvikling ved å stille spørsmål, se nye sammenhenger ved sin egen praksis, teori og verdier. I følge Argyris og Schön (Jacobsen og Thorsvik, 2002:335) er det tre elementer som ideelt bør være gjeldene for dobbelkretslæring:

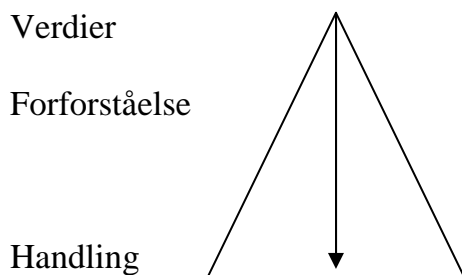
1. Legge stor vekt på å få så ”sann” informasjon som mulig
2. Legge stor vekt på at valg av handlingsalternativ skal være basert på kunnskap
3. Kontinuerlig overvåkning og vurdering av konsekvensene av de handlinger man gjør

Her må organisasjonen verbalisere sine handlinger og intensjoner. Men noen ganger kan det være avstand mellom teori og praksis. Argyris og Schön har utviklet begrepene *bruksteori* og *uttrykt teori* for å beskrive dette (Roald, 2006:152).

Bruksteori er det som faktisk skjer i handlingen, mens uttrykt teori er det som uttrykkes om handlingen. Gjennom å følge de tre elementene for å utvikle

dobbeltkretslæring vil organisasjonen ha et redskap i å sammenligne og minske gapet mellom bruks- og uttrykt teori. Ved å gjøre dette vil man selv skape sin egen forståelse og utvikle sin egen profesjonalitet av både kunnskap og prosessen, altså man er metakognitiv.

For å oppnå kollektiv læring må den enkelte deltaker i organisasjonen også lære. Den enkelte i organisasjonen må konstruere sin egen forståelse av sine handlinger opp mot teori, verdier og normer. S. Knight (i Konsmo, 2000:224) har utviklet en modell som illustrerer dette. Nederst i trekanten har vi handlingene, over intensjonene bak handlingene og øverst forforståelsen, dvs. verdier normer og overbevisninger. Ofte når man forandrer atferd, så er det enkeltkretslæring ved at handlingen forandres for å nå målet. Men ved å gjøre det, er det ingenting ved forforståelsen eller intensjonene som forandrer seg. Den beste måten å sikre at både intensjoner og handlinger forandrer seg, er ved å gå til den øverste delen med verdier og normer for å sette denne i sammenheng med de to andre. På den måten kan ny forståelse vokse fram som vil ha effekt på de to andre nivåene.



*Figur 3: Modell laget av S. Knight*

Dales (1998) K1, K2, K3 modell uttrykker noe av det samme, men setter enda mer fokus på viktigheten av teori. K1 er lærerens handlinger, undervisning, K2 er metaperspektivet til den handlingen som utføres på K1 nivået. K3 er teorien som ligger bak K1 og K2 nivået. Dale sier at for at læreren skal være profesjonelle, må man sette K3 i sammenheng med de to andre nivåene. Dette for å knytte hva som gjøres med hvorfor (teori). Hvis ikke blir lærerens praksis styrt av handlingstvang i et begrenset perspektiv, og læring for utøveren blir begrenset (Dale, 1998). Dette vil igjen påvirke den kollektive læringen i organisasjonen. En organisasjon trenger tilgang til å være metakognitiv på alle nivåene, fra det å planlegge til det å sette det

inn i teori. Utfordringen blir å vite hvordan organisasjonen og ikke minst lederen sørger for at mulighetene for dette finner sted, nettopp for å sikre den kollektive utviklingen.

Nettopp dette viser hvordan Argyris og Schön's modell kan komme til kort, ved at man kun når erfaringene tilsier det setter det i sammenheng med teori. Dale's modell understreker viktigheten av tilgang til teori uansett hva erfaringene tilsier for å sikre utvikling av både det individuelle og det kollektive i organisasjonen. Metakognisjon er viktig uansett om man lykkes eller ikke, da de gode erfaringene og prosessene trenger å kobles vel så mye til K3 nivået som de mindre vellykkede.

Dale understreker behovet for et felles vokabular av begreper som man kan kommunisere på K3 nivået med. Dette å sette ord på sine egne handlinger og sette de i sammenheng med sine verdier, er også noe Krogh, Ichijo og Nonaka (2000) peker på. Deres utgangspunkt er å aktivisere taus kunnskap, der en viktig del av denne prosessen er etter deres mening behovet for et felles språk. For å kunne reflektere som beskrevet ovenfor i fellesskap, krever det at man har eller lager seg et språk som man kan bruke til å beskrive dette. Men for å kunne kommunisere og dele med andre i organisasjonen krever det at andre har samme språk der man vektlegger det samme i sine begrep (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2000:22). På den måten får man løftet fram den tause kunnskapen som ligger latent hos den enkelte og i organisasjonene, aktivisert den og utvidet sin og andres forståelse.

Det å koble bruks- og uttrykt teori, sette spørsmålstegn ved sine egne verdier, operere på K3 nivå og ikke minst løfte fram organisasjonens tause kunnskap gjennom et felles språk, er krevende og krever rom og tid. Rektor må derfor være bevisst på å etablere *"læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse av organisasjonen"* (Wadel 1997:39).

I en hektisk hverdag med mange impulser, mange mennesker og oppgaver trenger personalet en leder som rydder plass til dette. Den pedagogiske leder må få i gang organisasjonsmedlemmenes refleksjon over egen praksis, så vel som intrapersonlige prosesser i organisasjonen for å få til utvikling som beskrevet ovenfor. Wadel peker

på at en leder for læringsforhold, eller en læringsleder, må kunne lære fra seg og kunne etablere mottakerferdigheter hos den eller de en lærer til (Wadel, 2002:75).

Det krever også at organisasjonen har et mangfold av læringsarenaer og læringsforhold for å legge til rette for individuelle forskjeller i personlighet og ståsted, samtidig som en beholder fokus på fellesskapet. Dette peker på at læring her er en samhandlingsprosess.

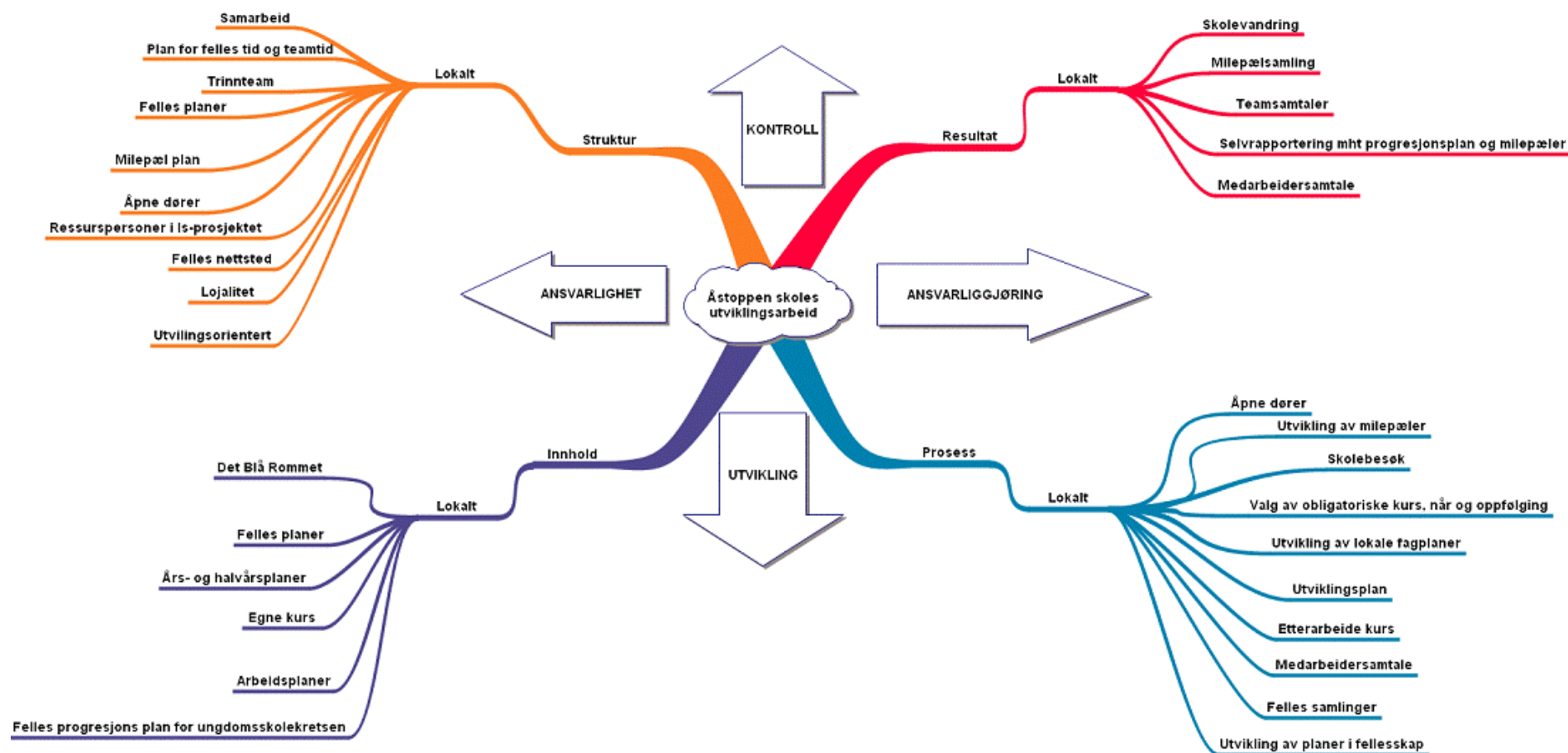
For denne oppgaven blir det interessant å se hvordan rektor har ivaretatt læring for den enkelte og i organisasjonen, oppnådd en kollektiv læring og ikke minst om det eksisterer et felles språk.

## 6.3 Drøftinger

Teorikapitlet har pekt på rektors mange utfordringer som leder av utviklingsarbeidet. Hun skal være utøver av en tydelig, relasjonell ledelse samtidig som hun er metakognitiv i sin egen utvikling i balansen mellom å gi tillit og å bruke makt. Dette skal føre til at skolen som organisasjon og den enkelte lærer, er metakognitive og arbeider mot felles sak. Hva vektlegger rektor på Åstoppen skole for å få til denne utviklingen?

For å få oversikt over mangfoldet av utviklingsarbeidet til Åstoppen skole, vil modellen med utgangspunkt i Afzar, Skedsmo og Sivesinds modell (2006) gi en god oversikt. De peker på at innholds- og mål/prosesserstyring er viktig i utvikling av organisasjonen (s.18). Fra Figur 4 på s.65 ser man hvilke elementer fra Åstoppen skole som kommer inn under disse styringsverktøyene. Planer er det som går igjen på





Figur 4: Oversikt over Åstoppen skoles utviklingsarbeid

både innholds- og prosessstyring. Dette bekrefter både det som er presentert i dokumentene og det inntrykket rektor og lærerne gir i intervjuene.

Når det gjelder innholdsstyring, er de fleste av de store planene som for eksempel metodeplanen og plan mot mobbing normative (Kjenstadli, 1999:172). De sier noe om hvordan tilstanden bør være eller bli. Likevel er planene laget på bakgrunn av lærernes erfaringer, slik at det er også et beskrivende element i dem. Dette gjelder kanskje særlig metodeplanene som tar opp mange forskjellige metoder og beskriver hvordan man best mulig bør gjennomføre dem ut fra erfaringer. Det de beskriver er ikke den praksis som er på skolen, men den erfaringen man har gjort og en beskrivelse av ønsket praksis.

Når det gjelder arbeidsplanene og halvårsplanene, er de mer beskrivende i sin uttrykksform, men de uttrykker også forventninger om framtid, hva elevene skal lære. De sier noe om hvordan ting kommer til å bli, og hva som er planlagt. Igjen beskriver ikke disse planene hva som gjøres, men beskriver lærernes fokus, planlegging og tanker om undervisning som blir utgangspunkt for elevenes videre arbeid.

Dokumentene kan ikke si noe om elevenes praksis, kun om lærernes tenkte og forberedte praksis. Planene beskriver også typer av refleksjoner lærerne har gjort i forkant. Etter all erfaring, vil det være grunn til å tro at arbeidsplanene styrer elevenes arbeid, i alle fall når det gjelder oppgaver og aktiviteter (Klette, 2007).

Men hva så med prosessstyring? Her er det milepælplanen, utarbeiding av og arbeidet med planene mot felles mål som er i fokus. Lærerne innrømmer at arbeidet med planene er omfattende og kan være utfordrende å holde på med. Likevel ser de at det hjelper dem i å holde fokus og jobbe mot felles mål. Et trinn sier det slik:

*Intervjuer: Felles planer, har det vært en avgjørende del for å få en felles praksis?*

*Lærer 3 (5): Det er jo det, for da har jo du på en måte en mal å gå etter. Ellers kunne du jo bare ha valgt ut fra hva du selv vil. Vi er jo forskjellige vi også som mennesker, vi har jo favoritter blant strategiene vi også. Du skal jo tenke at det er for eleven. Men en kunne kanskje da lett ha valgt bare noen. Jeg tror at når du da har hele fjøla i løpet av de sju årene som du skal innom, så blir det et bredere spekter for elevene.*

*Lærer 2(6): Vi har jo vært med på å lage den progresjonsplanen sammen her i personalet, vi har jo det?*

*Lærer 1 (7): Vi ser jo at noe ikke fungerer, vi har tatt opp andre ting og forkastet andre.*

Lærer 3 sier (5) at alle har sine kjepphester, og at for å sikre nettopp denne felles praksis, så er planene viktige. Lærer 1 (7) peker på at i den felles prosessen med planlegging og utprøving forandrer innholdet ettersom hva som fungerer. På den måten er personalet delaktig i det å lage, prøve ut og evaluere planene.

Rektor beskriver hvordan de utvikler planer som bestemmer innholdet for helheten, dvs. hvordan de planlegger og bestemmer hva bl.a. fellestiden som skal brukes til.

*Vi lager vår utviklingsplan. Så tenker vi på hva vi må legge inn for å nå de målene vi har satt oss i utviklingsplanen vår. Og da lager plangruppa en halvårsplan hvor vi legger inn det som er felles så alle til enhver tid vet når de skal gjøre hva. Da legger vi inn alle kursene, milepælene, tid til arbeid i fellestiden på onsdager og mandager, også må de lage en teamplan for hvordan de skal jobbe innimellom øktene. Det er lagt inn på planen når de skal gjøre de forskjellige tingene... Det skjer jo ofte ting som gjør at vi må forandre, så da er det lettere å forandre en plan enn ikke å ha en plan, den er langsiktig.*

Planene uttrykker tydelig rektors forventninger av praksis. I tillegg må teamene oversette dette til sine trinn, slik at de kan følge opp helhetstenkingen i sine klasserom. Denne oversikten må de igjen gi til plangruppa. Dette betyr at lærerne er involverte i planarbeidet, og er delaktig i de prosesser det krever mht. bearbeiding, utprøving og oppdatering.

Noen vil kanskje hevde at skolens virksomhet er ganske detaljstyrt av ledelsen. Det er et mangfold av planer som setter agendaen om hva som skal utveksles i fellesskap og progresjon for arbeidet. På den annen side får personalet tett oppfølging av ledelsen.

Det kan igjen skape et dilemma i forhold til hva lærere gjør og hva de blir fulgt opp på. Hvordan stemmer dette med Sørhaugs (1996:45) beskrivelse om balansen mellom makt og tillit?

Gjennom intervjuene har lærerne, som vist tidligere, uttrykt at disse planene har vært viktige og noen av dem avgjørende for at man i det hele tatt skulle få til en felles praksis. De har også hevdet at planene kan være utfordrende, men ser i etterkant at de er viktige, at de kommer videre og lærer. Planene disiplinerer og påvirker, og kan kanskje beskrives som uttrykk for makt som innebærer at lærerne gjør noe de ellers ikke ville gjort. Hva da med tillit?

En av lærerne forteller om at hun opplever stor tillit og oppmuntring til å prøve ut i forkant av andre, og flere av informantene sier at det er en god balanse mellom det som kreves og den tillit som blir vist. Som en lærer sier det:

*".....ledelsen har tillit til at vi gjør jobben vår..."*

Kanskje det at man har en stram struktur og høye krav ikke nødvendigvis betyr at man kveler tilliten og muligheten til å være metakognitiv og reflektere over egne erfaringer? Det som i et dokument kan virke stivt og krevende, behøver nødvendigvis ikke oppleves slik. Samtidig kan en slik struktur kanskje legge til rette for både fellesskapets og den enkeltes utvikling. Ved å legge en struktur, rydder lederen plass i lærernes hverdag til nettopp å kunne ta seg tid til å reflektere og prøve ut (Wadel, 2002).

Gjennom felles fokus kan lærerne kanskje enda mer ta i bruk hverandres erfaringer enn de ellers ville ha gjort om hvert team eller hver lærer hadde sine forskjellige kjepphester de skulle ri. Et eksempel er milepælplanen. Rektor la der til rette for at teamene skulle lage sine egne milepæler i tillegg til de ledelsen valgte ut. På den måten utøver ledelsen både makt og viser lærerne tillit, noe som oppleves stort sett positivt fordi hun virker bevisst i å utvise tillit i relasjonen med personalet

Felles og individuell kompetanseheving er, som beskrevet tidligere, viktig i en lærende organisasjon. Den enkelte lærer må være metakognitiv for at organisasjonen

kan være metakognitiv og motsatt. Dette krever som Wadel (1997:39) uttrykte det, flere læringsarenaer.

Som sett i dokumentene finner vi flere formelle læringsarenaer ved Åstoppen skole, både ”felles tid”, der hele personalet er samlet, og teamtid. Denne tiden er strukturert og planlagt av rektor for å sikre at alle jobber med, blir kurset i og evaluerer de samme elementene. Flere av informantene opplever at de gjennom disse prosessene har utviklet et felles språk. Dette viser de særlig på planer. En lærer sier det slik:

*”Vi får det felles språket og det tror jeg hjelper. At hele personalet er inne og har det samme språket når det gjelder læringsstrategier sånn at vi vet hva de andre holder på med i stedet for at det bare er en liten gruppe som hadde vært på kurs og tilbake, så er hele personalet blitt kurset..”.*

Har Åstoppen skole aktivisert organisasjonens tause kunnskap gjennom utvikling av et felles språk slik Krogh, Ichijo og Nonaka (2000:22) beskriver det? Det er vanskelig å si ut fra de data som foreligger. Men basert på informantenes uttrykk, er personalet et stykke på vei. Ved å jobbe med å utvikle planer, dele i fellesskap med mer, er de kanskje på vei til å kunne kommunisere på K3 nivå (Dale, 1998). Utgangspunktet er i alle fall der.

Når det gjelder de uformelle læringsarenaene derimot, er denne mer overlatt til den enkelte og teamene, og det kan virke som om lærerne ikke er så bevisste i sin bruk av denne. I forhold til den andre problemstillingen om ansvarliggjøring av teamene synes det fortsatt å være rom for individuell praktisering av arbeidet med læringsstrategier, både på teamene og blant elevene. Riktignok har skolen jobbet mye med kollegaveiledning, men det er i følge lærerne lite brukt nå. Grunnene kan være mange, og det kan ha noe med at mye er styrt, og at de derfor ikke kjenner behov for å planlegge mer i den ”frie” delen. Denne styringen ”strider” noe med tanken rundt metakognisjon, da man selv må være aktiv, reflekterende og ta bevisste valg med bakgrunn i teori og erfaringer. På den andre side er lærerne metakognitive i sine refleksjoner i intervjuene og kommer fram til at de bruker hverandre i den uformelle

settingen som for eksempel på teamrommene. Dette kan bety at de ikke er bevisste i sin bruk av de uformelle situasjonene.

For å klare å gjennomføre alle tiltakene som har blitt presentert, kreves det en organisasjon som er åpen for forandringer og utvikling. Åstoppen skole er en skole der man er lojale for hva man kommer fram til i fellesskap. Dette understreker samtlige informanter. Det er ikke rom for at noen velger bort det man har bestemt. På den andre siden er rektor veldig bestemt på at alle skal involveres i planene som lages for nettopp å kunne prege dem. Kanskje denne vekselvirkningen gjør at lærerne opplever å få tillit og at de gir makt, og at de derfor kan være metakognitive som enkeltpersoner. Som organisasjon kan de nok utvikle dette noe mer.

## 7. Endring av utviklingsarbeidet over tid

I de to forgående kapitlene har fokuset vært på læringsstrategier, lærerne og ledelsen. Dette kapitlet forsøker å se på helheten i utviklingsprosjektet sett i forhold til forventinger utenifra, ikke minst uttrykt gjennom skoleeiers utviklingsplaner. I utgangspunktet hadde jeg en forventning om at jeg ville finne en forskjell på skolens praksis mht. før og etter innføringen av læringsstrategier på Åstoppen skolen. Men det viste seg at det var flere tidspunkt som hadde spilt en rolle for endring og utvikling. Et sentralt tidspunkt som informantene pekte på som mye viktigere var når skoleeier la opp til nye strategier for læring i skolen. Det betydde at jeg måtte finne grunner til at lærerne opplevde denne forandringen som viktig. Dette har jeg valgt å se opp mot teori om ansvarliggjøring og med fokus på endring

For lettere å kunne sortere og se en utvikling har jeg valgt å bruke Figur 2 side 18 for å strukturere og se utviklingen i et tidsperspektiv som beskrevet tidligere. Innhold handler om hvordan fag/utviklingsområde blir definert eller planlagt, struktur om hvordan dette blir regulert formelt og uformelt (kultur), prosess hvordan man fokuserer mot mål – individuelle til felles mål, og resultat hvordan disse kan forbedres, både på elevnivå og skolenivå.

Noen av elementene som blir beskrevet hører inn under flere kategorier ettersom hvordan man bruke dem eller hvilken fase man er i. Skolebasert vurdering er ett eksempel. Her kan man for eksempel være opptatt av både under resultat, prosesser og innhold knyttet til fag og mål for læring. Resultater tydeliggjøres for å evaluere hvor man befinner seg i forhold til det man ønsker å oppnå, prosesser fordi man bruker dem for å se på hvordan man skal jobbe videre, og innhold når man velger fag, tiltak og oppgaver man skal jobbe videre med.

Skolen er ikke en ensom øy som går upåvirket hen fra omverdenen. Mange faktorer spiller inn i et utviklingsarbeid og man kan ikke se på alle her, men kommunen viste seg å ha en avgjørende betydning for utviklingsarbeidet. I kapittel 4 ble kommunen

beskrevet så vel som det kommunale *ls-prosjektet*. Det er viktig å se skolens arbeid opp mot dette. Derfor har Figur 2 blitt utvidet til å gjelde det kommunale nivået. Det statlige nivået er antydnet, men vil ikke bli henvist til i analysen.

## 7.1 Betraktninger og dokumentasjon

Vi må igjen gå tilbake til oppgavens problemstilling. Fordi vi ser på helheten, vil begge delspørsmålene være aktuelle. Likevel er det nok den siste som besvares best i dette kapittelet.

*Hvordan bidrar skoleledelse til en felles forståelse og praksis i utvikling av elevenes læringsstrategier?*

*Hvilken betydning har ansvarliggjøring av skolen og det enkelte lærerteam for endring og utvikling?*

Igjen gir forskningsspørsmålene oss mye informasjon om hva som har vært fokus i den videre utdyping. De spørsmålene som har mest fokus i denne delen av oppgaven er:

- Hvordan uttrykker rektor sine forventinger til lærerteamene?
- Hvordan opplever lærere oppfølgingen fra ledelsen?
- Hvilken rolle spiller skoleeier i ledelse av utviklingen?

Også i dette kapitlet er både dokumenter og intervjuer det som hjelper oss å danne et helhetsbilde av utviklingsarbeidet på Åstoppen skole. Jeg vil vise begge typer av dokumentasjon i samme kapittel for å kunne se dem i sammenheng.

Skillet før-etter er et konstruert tidsskille. Likevel blir det et før-etter skille utfra hva lærerne og rektor beskriver. De ansatte ved Åstoppen skole uttrykker at når de ser bakover, er det det kommunale *ls-prosjektet* som utløste en annen måte å drive utviklingsarbeid på. Det kommunale prosjektet satset sterkere på en god del tiltak som de allerede holdt på med, samtidig som skoleeier introduserte nye tiltak og oppgaver. På den måten var det ikke bare fremmede prosjektideer de skulle forholde seg til, men mye utdyping av det de allerede hadde jobbet med i flere år. Det må



understrekes at all erfaring, praksis og kunnskap ledelsen og lærerne hadde før innføringen av det kommunale prosjektet, ikke ble avsluttet – virkeligheten består av mer glidende overganger. Likevel velger jeg for analysens skyld, å beskrive utviklingsarbeidet ut fra diskusjonen før - etter, for å kunne se hva som ligger til grunn for den forskjellen i krav av forandring som informantene beskriver. Se figur Figur 5 s.74, og Figur 6 s.79 for en visuell oversikt.

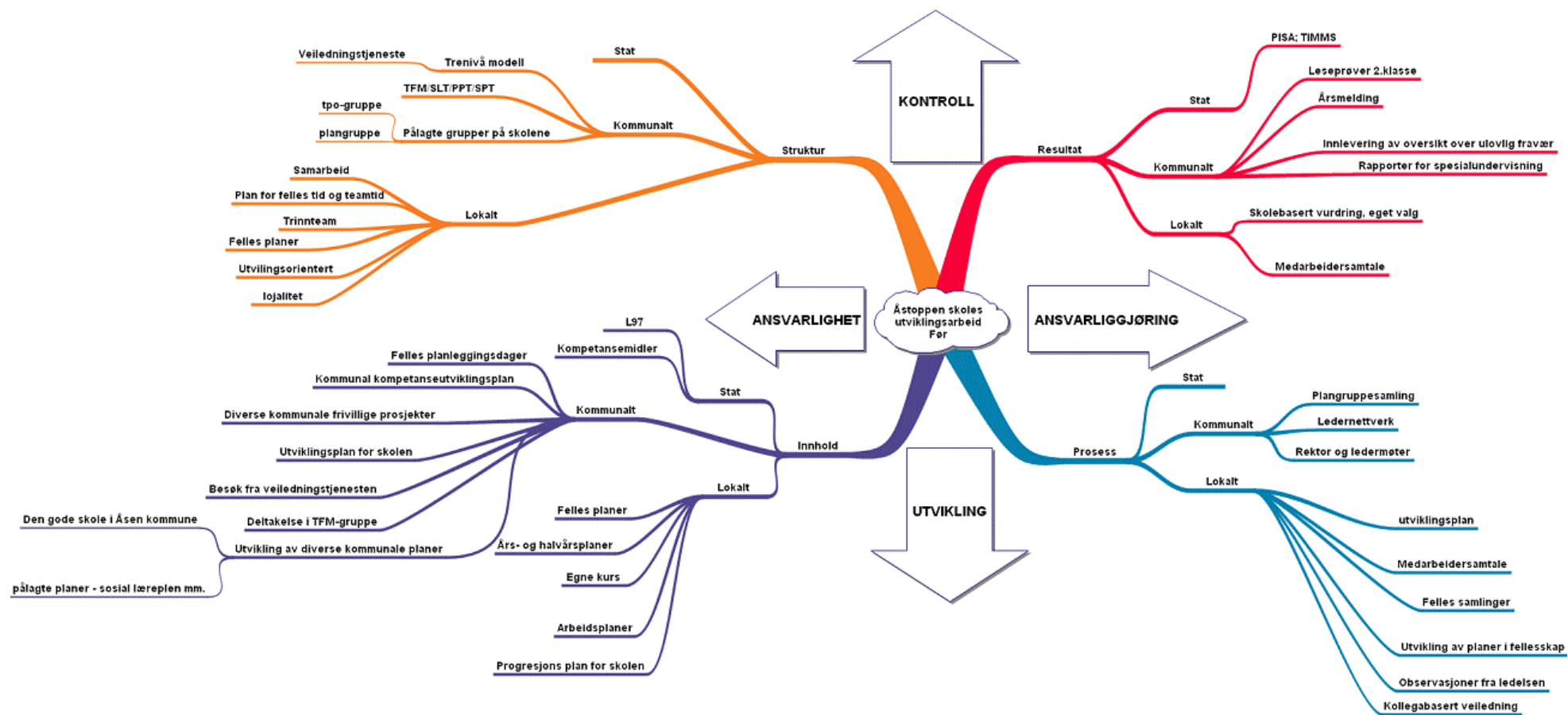
### 7.1.1 Før

Med “før” menes i tiden før innføringen av det kommunale prosjektet i kommunen. Nedenfor gis en beskrivelse av hvordan informantene beskrev skolen før denne innføringen. Se Figur 5 på s.74 for en visuell oversikt.

#### *Struktur- Innhold-Ansvarlighet*

Åsen kommune la i årene før *ls-prosjektet* føringer på skolen mht. struktur som selv da påvirket arbeidet med læringsstrategier. Skolen var pålagt å ha en plangruppe og det kommunen kalte en TPO-gruppe (tpo = tilpasset opplæring). Rektor måtte være leder av begge gruppene. Disse strukturene er fortsatt gjeldene også etter *ls-prosjektet*. Plangruppa er først og fremst en støtte i utviklingsarbeidet. I den sitter ledelsen og en lærer fra hvert hovedtrinn. Her blir agendaen satt mht. utviklingsarbeidet. I TPO-gruppa sitter sosiallærer, rektor og spesiallærer/pedagog, og ser på elevenes behov for tilpasset undervisning, ressursbruk, oppmeldinger med mer. Læringsstrategier er ett av temaene i begge sammenhenger.

Som vist tidligere er skolen lokalt delt inn i trinnteam. Rektor har pålagt hvert team å lage en plan over hvordan de bruker tiden sin. En gang iblant har skolen storteammøter, dvs. småskoletrinn og mellomtrinn møtes hver for seg, men oftere felles for informasjon, kompetanseheving eller planlegging. Rektor hadde planer og oversikter over når de forskjellige gruppene skulle eller kunne møtes.



Figur 5 Åstoppens utviklingsarbeid før

Men det er ikke bare hvordan skolen og hverdagen er strukturert som påvirker et utviklingsarbeid, hvilken kultur som preger skolen gir igjen ledelsen handlingsrom. Som beskrevet tidligere opplever de ansatte at Åstoppen skole er en utviklingsorientert skole. Dette gjelder både før og etter innføringen av *ls-prosjektet*. Lærerne samarbeider på trinnteam, er lojale både mot hverandre og mot sine kollegaer. De uttrykker selv at de er forpliktet til å følge det enten ledelsen, plangruppa eller teamet har bestemt. Noe annet virker ikke som et diskusjonsmoment. De kan ha diskusjoner, men når de har bestemt noe, er kursen lagt. En lærer beskriver det slik:

*”..... vi på Åstoppen er ganske lojale for det vi blir enige om. Det har vi alltid vært. Det kan være ting vi er uenige i, men går temaet for det, så ja vel, du må være lojal. Det synes jeg.”*

Flere av lærerne snakker også om en sterk vi-kultur i personalet. Dette å være sammen om det man gjør og være lojal, er viktig.

Veiledningstjenesten i Åsen kommune bidro og bidrar til at skoleeier hadde mye å si på innholdet i skolenes utviklingsarbeid. Skolene stod fritt til å velge sine egne satsingsområder, men skoleeier hadde både det kommunale prosjektet og kompetanseheving i det de anså som viktig. Riktignok var mye av disse tilbudene tuftet på skolenes egne planer, slik at skolene hadde en påvirkningsmulighet. Skolen måtte (og må) sende inn sin utviklingsplan for skoleåret våren i forveien, og fikk to veilederbesøk i året for oppfølging av denne planen.

Kommunale planer ble også før utarbeidet og skulle gjelde alle skoler. ”Den Gode skole i Åsen kommune” er et eksempel, en politisk godkjent plan av skoleeier, som er utgangspunkt for en felles forståelse av en god skole. Den beskriver bl.a. den aktive elev, den gode voksne, skolens ledelse. I tillegg ble skolene pålagt å utarbeide planer, slik som for eksempel sosial læreplan. Skoleeier pålegger skolene med jevne mellomrom å oppdatere dem.

I tillegg til de kommunale planene har Åstoppen skole mange planer som hadde betydning for innholdet av skolehverdagen (se vedlegg 3 for en oversikt over dem). Skolen selv har delt planene opp i:

- Planer som gjelder det pedagogiske arbeidet
- Planer som gjelder planlegging av tiltak
- Personalperm

Alle disse planene var et samarbeid mellom teamene og ledelsen, og ble revidert ved jevne mellom rom. I tillegg er det års- og halvårsplaner og felles arbeidsplaner som sammen med L97 (KUF 1996) styrte innholdet av undervisningen. Det ble som beskrevet i kapittel 7 brukt mye tid og krefter på utarbeidelse av planer, noe som kunne være en prøvelse for lærerne midt under prosessen. Men noen av lærerne hevdet at det ga desto større tilfredsstillelse når de var ferdige og de så at det gav dem en oversikt i hva de fikk til nettopp pga. disse planene.

For å styrke lærernes praksis holdt rektor selv kurs for sine ansatte i læringsstrategier da hun ble ansatt. I etterkant av kursene skulle lærerne prøve ut og etter hvert bruke det de hadde lært mot elevene.

Det å ha så mange planer, jobbe så grundig i utarbeidelsen av dem og ikke minst sette av felles tid, signaliserte at dette er noe ledelsen satser på. Hensikten var å få alle lærere til å følge disse planene slik at man sikret at elevene møtte en mest mulig lik skole. For rektor er dette en bevisst satsing for å både å få til og styrke det skolens ansatte betegner som en vi-kultur som sikrer gjennomslag for de planene som utvikles. Rektor sier det slik:

*”Vi har en kultur her - så det har ikke vært noe vanskelig, at her er vi og jobber sammen.... Vi lager våre utviklingsplaner, så tenker vi, hva må vi legge inn for å nå de målene vi har satt oss i utviklingsplanen vår, og da lager plangruppa en halvårsplan hvor vi legger inn det som er felles, så alle vet til enhver tid når de skal gjøre det.”*

### **Prosess- Resultat- Ansvarliggjøring**

For å sikre kompetanseheving og utvikling, opprettet veiledningstjenesten i Åsen kommune nettverk og/eller arenaer for erfaringsutveksling for forskjellige grupper fra skolen. Det ble arrangert plangruppe -, TPO – og ledersamlinger der innholdet skulle sikre utvikling på skolene med bl.a. læringsstrategier. I tillegg var det nettverk for lederne der skoleeier bestemte deler av innholdet. Skolesjefen hadde igjen månedlige rektormøter der informasjon og drøftinger ble styrt fra sentralt hold.

For lærerne har nok den lokale ledelsens oppfølging vært av større betydning for dens utvikling av praksis. Ledelsen har drevet med medarbeidersamtaler hvert år, utviklingsplanene er laget og fulgt opp og skolen har over lengre tid hatt felles samlinger med informasjonsdeling.

Observasjon av lærerne var noe ledelsen innførte for å kunne støtte og veilede lærerne i deres arbeid. Dette var to planlagte og godt forberedte timer der læreren hadde utarbeidet en plan og gjennomførte undervisningen med en fra ledelsen tilstede som observatør. I etterkant hadde læreren og lederen en samtale der de gikk inn i læringsforløpet for å spore til utvikling og refleksjon over egen praksis. På den måten fikk også ledelsen en viss oversikt over elementene i undervisningsforløpet og kunne gripe fatt i områder de så de kunne forbedre. Rektor opplevde selv dette som en veldig flott måte å følge opp sine ansatte på, og fikk også mye informasjon som hun trengte for å drive utviklingsarbeidet. Rektor beskriver selv det på denne måten:

*”Så lenge vi har vært i ledelsen så har vi alltid vært innom alle lærere hvert eneste skoleår, med fast plan for hva vi skal se etter. Vi har sett på læreren som leder, overganger, vi har hatt sånne faste punkter der vi har vært i to timer i sammenheng. Det har vi gjennomført for alle.”*

Under intervjuene var det ikke alle lærerne som husket denne oppfølgingen. Noen husket det og syntes det var greit, andre nevnte det ikke. Her vet vi ikke grunnene til denne forskjellen på hva som huskes, men jeg har valgt å se på hva de som hadde en erindring av dette opplevde i senere drøftinger.

Et annet fokus som var viktig i denne perioden, var kollegabasert veiledning. Et kompetansesenter i regionen kom og kurset alle lærerne i kollegabasert veiledning. Denne kompetansen ble deretter brukt videre, det var satt av fast tid på teamene med en forventning av å følge opp. Dette ble oppfattet som positivt, og hjalp personalet i å bli mer bevisst på sin egen praksis i en ellers travel hverdag.

Skolebasert vurdering må også skolene i Åsen kommune gjennomføre. Skoleeier kurset og lagde en mal for hvordan dette skulle gjøres. Skolen valgte selv et område som var gjenstand for vurdering. Ledelsen og plangruppa gjennomfører undersøkelser ved observasjoner og intervjuer av elevene, foresatte og lærere innen

området de hadde valgt for deretter å lage en rapport. Denne vurderingen ble så sendt skoleeier, mens det var opp til skolen selv å følge opp resultatene og se det i forhold til eget utviklingsarbeid for på den måten å lage et helhetlig prosjekt.

### **7.1.2 Etter**

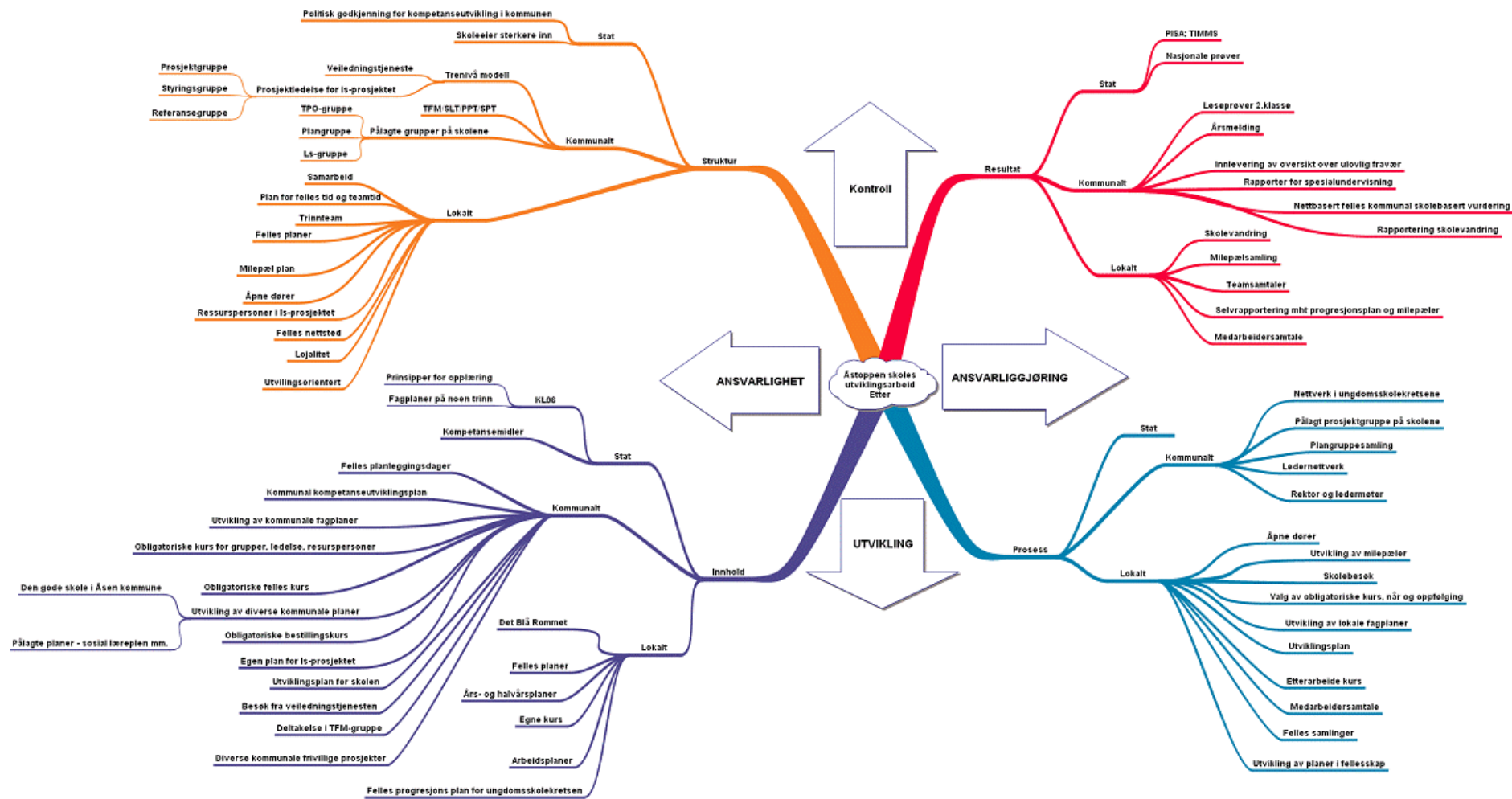
Mye av det Åstoppen skole hadde av praksis på i alle kategoriene fortsetter også etter innføringen av det kommunale prosjektet. Dersom det ikke er noen forandring, nevnes det ikke nedenfor. Jeg vil omtale hva som er falt bort og hva som er nye prioriteringer ved å vise en visuell oversikt (se side 79 på Figur 6).

#### ***Struktur – Innhold- Ansvarlighet***

Veiledningstjenesten har nå organisert seg og pålagt skolene å organisere seg på en bestemt måte for best mulig å kunne følge opp *ls-prosjektet*. Skoleeier har en egen styringsgruppe som fatter vedtak som omhandler skolene, en referansegruppe som har uttalerett og ikke minst en aktiv kommunal prosjektgruppe som er ute på skolene og støtter lederne i arbeidet med å drive prosjektet lokalt. Skolene kan ikke velge bort dette som før, men er delaktige ut fra at *ls-prosjektet* er obligatorisk.

Skoleeier har pålagt skolen å velge ut to ressurspersoner som skal bistå rektor i *ls-prosjektet* på skolen. På Åstoppen skole har rektor valgt ut de samme som sitter i plangruppa. De får på den måten både et mandat fra skoleeier så vel som rektor i utøvelse av sin rolle på Åstoppen skole. I tillegg får de noe mer ressurser.

Rektor har i kjølvannet av det kommunale prosjektet innført noen andre forandringer. Det er laget en milepælplan, dvs. en plan over tidspunkter når visse ting skal være gjort, prøvd ut, lest mm. Det er ikke lenger bare en plan over hva som skjer, men en plan over forventede aktiviteter og utprøvinger i klasserommet som igjen deles med hverandre - både felles, på team og individuelt. Lærerne er også forventet



Figur 6 Åstoppens utviklingsarbeid etter

til å legge sine planer ut på et felles område (digitalt), slik at alle har tilgang til hverandres opplegg og planer. I det hele tatt virker det som om hva man kan kalle ”dele-kulturen” er utviklet enda mer, og at det er større grad av åpenhet enn det var før.

Skoleeier er mye tydeligere mht. innholdet av kompetansehevingen og forventet praksis i klasserommene nå enn før innføring av prosjektet. En kommunal kompetansehevingsplan har alltid eksistert, men det er nå i tillegg utviklet en kommunal ls-plan med tydelige uttrykte forventninger. Dette gjelder både bestilling av kurs til hver enkelt skole fra prosjektgruppa, deltakelse i nettverk, flere felles kursdager og beskrivelse av forventet undervisningspraksis som følge av dette arbeidet. Skolen fortsetter å lage sin utviklingsplan, men nå skal den ha *ls-prosjektet* som en hoveddel. Besøk fra veiledningstjenesten har også *ls-prosjektet* som del av agendaen. Andre fellessamlinger har en enda tydeligere profil.

Rektor uttrykker videre at den uttalte forventningen fra skoleeier om å jobbe med læringsstrategier satte hjulene i gang for mange av de som ellers hadde trukket seg litt tilbake. ”Og da er det også en erkjennelse at må jeg og” sier rektor. Rektor beskriver videre hvordan det har vært:

*”Når det kommer til en satsing som dette med læringsstrategier, har det vært viktig at skoleeier har vært involvert i forbindelse med det kommunale prosjektet. Det har jo vært en klar og tydelig forventning om at dette skal tas tak i, dette skal gjøres skikkelig, dette skal informeres foreldre, dette skal skje, endring av praksis, elevene skal ha større læringsutbytte osv.. Jeg synes de har vært veldig tydelige, og det tror jeg er kjempeviktig. Det er viktig. Og det er klart at vi er heldige som har et skolekontor og som har den delen. Hvis vi ikke hadde hatt det så måtte vi laget den styringa sjøl, og kanskje ikke vært så tydelig representert i våre skoler.”*

Felles planer var viktig i Åstoppens utviklingsarbeid. Denne praksisen videreførte rektor også etter innføringen av det kommunale *ls-prosjektet*. Hun brukte nettopp arbeid med planene som en av måtene å uttrykke sine forventninger enda tydeligere. Nå var det heller ikke bare skolens egen progresjonsplan som skulle bestemme innholdet i undervisningen, men de lagde en ny progresjonsplan sammen med tre andre skoler i ungdomsskolekretsen, noe som satte en enda større forventning på at



det ble gjennomført. Nå ble skolens progresjonsplan nyansert med hva som hang sammen med denne planen og hva de ønsket å gjøre i tillegg lokalt. De tidligere planene gikk mye på generelt innhold av undervisningen eller strategier. De planene Åstoppen skole nå lagde, var planer som konkret eksemplifiserte hva lærerne skulle gjøre, når de skal gjøre det og hvordan det skal dokumenteres.

Rektor beskriver dessuten at før drev de mer ”brannslukking”, mens nå er arbeidet mer på det forebyggende plan. Dette har kanskje ikke så mye å gjøre med det kommunale prosjektet, men er sammenfallende. Ledelsen gjorde et grep ved å lage det de kaller ”Det blå rommet”. En lærer får elever fra forskjellige grupper ned på et eget rom utstyrt med mange stasjoner og med stram struktur. Der jobber de i perioder for å arbeide intensivt med strategier for bedre å mestre skolehverdagen. Dette kan være strategier for å bedre kunne styre impulsivitet problemløsning, samhandling eller rett og slett råd og hjelp med skolearbeidet. Ved tilbakeføring til egen gruppe følges et opplegg som lærerne følger for å sørge for at det man arbeidet med på det blå rommet bekreftes og videreføres i den vanlige undervisningssituasjonen.

Nye planer som har kommet til etter innføringen av *ls-prosjektet* er lokal, altså Plan for *ls-prosjektet*, Progresjonsplan i ungdomsskolekretsen og Plan for Det Blå Rommet (se Tabell 1 og Tabell 4 ).

### ***Prosess- Resultat- Ansvarliggjøring***

Skoleeier påla skolene å møtes i nye nettverksgrupper. Dette gjaldt ledelsen og ressurspersoner fra skolene i ungdomsskolekretsen. De skulle utveksle erfaringer og arbeide mot en felles progresjonsplan for alle skolene i kretsen. Skoleeier stod for koordineringen og delvis innholdet i møtene. I tillegg omorganiserte kommunen ledernetverkene, også de i ungdomsskolekretser, samt lagde et obligatorisk oppfølgingsprogram for både ledere og ressurspersoner for å sikre utvikling og kompetanse på skolene. Plangrupperesamlingene og TPO-samlingene ble viktige steder der skoleeier kunne sette *ls-prosjektet* på agendaen også for disse gruppene. Alt ble fokusert mot prosjektet.

Åstoppen skole hadde før innføringen av *ls-prosjektet* tilsynelatende mange gode rutiner, planer og intensjoner som skulle sikre utviklingsarbeidet. I tillegg drev skolen utprøving av kollegabasert veiledning som alle øvde seg på. Dette er nå ikke i bruk i like stor grad bortsett fra i noen fora som for eksempel TPO-gruppa. Likevel er det et eksempel på praksis som skaper en erfaringsbakgrunn som gjør det lettere å drive utviklingsarbeid på. Eller som en av lærerne sa:

*Men det er klart at på grunn av at vi hadde den bakgrunnskunnskapen, så hadde vi en lettere start enn mange andre.*

Alt dette, samt jobbing med læringsstrategier pekes på som viktige faktorer for at skolen har klart å komme et stykke på vei i prosessen med læringsstrategier. Ledelsen gjorde også flere andre grep for å styrke arbeidet. Hver gang skolen hadde en planleggingsdag eller et obligatorisk kurs måtte personalet ha et etterarbeid der de valgte ut noe de skulle prøve ut i sin egen undervisning. I tillegg valgte plangruppa og ledelsen ut det de mente var viktig. Dette ble deretter ført inn på milepælplanen.

Skolebesøk blir av de fleste lærerne pekt som et annet viktig element i prosessen.

Skolen fikk ganske mange skolebesøk etter hvert, og fra å være kun noen få som tok imot besøk, satte ledelsen opp en forventning om at alle eller hele team skulle ta imot besøk. En praksis med åpne dører ble utvidet pga. det. Mange av lærerne melder fra at nettopp dette førte til mer utprøving og følelse av delaktighet mht.

læringsstrategier.

Skoleeier innførte en ny felles skolebasert vurdering i løpet av prosjektperioden. Fra å være et prosessverktøy der skolene kunne selv velge å se hvor de lå mht. sine utviklingsprosjekter, var det nå skoleeier som satte opp spørsmålene som skolene skulle måle seg mot. Disse spørsmålene var tatt fra den kommunale *ls-prosjektplanen*. De siste to årene var det en nettbasert versjon som ble brukt, slik at skolene kunne måle seg opp mot hverandre også. I etterkant lagde skolene sin utviklingsplan ut fra resultatene.

Årsmeldingen har en seksjon om *ls-prosjektet*, og ledelsen fikk opplæring i og ble pålagt å utføre noe kalt ”skolevandring” (se s. 84 for videre beskrivelse).

Flere av lærerne snakket om at det ble mer trykk på skolen. Likevel omtalte de mer hva ledelsen hadde innført, at de hadde for eksempel blitt mer tydelig, enn det kommunale prosjektet. Hos lærerne hadde ledelsens innføring av det kommunale prosjektet lokalt større plass i det de uttalte enn skoleeiers uttrykte forventninger sentralt. Det er vel også naturlig siden lærerne kun har kontakt med skoleeier på kurs eller felles plandager. Det er ledelsen og plangruppa som har den løpende kontakten. En av forskjellene var at når skolen hadde et obligatorisk kurs for hele personalet i skoleeiers regi, valgte teamene ett område og plangruppa ett område som man ønsket å gå videre på. Når disse områdene var valgt ut, visste personalet at de regelmessig ville måtte dele sine erfaringer på det skolen kaller ”milepælesamlinger”. Teamene var forpliktet til å prøve ut de utvalgte områdene innefor de tidsrammen plangruppa og ledelsen hadde satt opp. Erfaringene og oppleggene skulle deretter deles i plenum med alle.

Det var teamene og ikke den enkelte som hadde ansvar for presentasjon etter tur, og alle måtte bidra. Ikke bare det, men forskjellige medlemmer av teamene måtte legge fram, man kunne ikke belage seg på at samme entusiast på teamet la fram hver gang, man måtte ta hver sin gang. Her gikk rektor fra å uttale en forventning om at alle tar ansvar, til å sette agenda for alle til å vise sin ansvarlighet. Som en lærer sier:

*Og nettopp de milepælesamlingene som ikke alltid er like behagelig for oss, har vel vært nyttige.*

Ikke bare på disse felles kursene forventes lærerne å dele med seg, men også når de enkeltvis får mulighet til kursing utenfor skolen. En lærer sier det slik:

*... i tillegg til det, så skal vi prøve det ut ganske kjapt, at det ikke bare er at vi går på kurs og så er det borte. Mange går på kurs og så blir det ikke noe mer med det, men her blir det jo etterspurt om vi har prøvd det ut og erfaringene.*

Da blir det ikke lenger slik som beskrevet før det kommunale prosjektet ble satt i gang at noen kunne sluntre unna, men heller slik rektor beskriver det:

*Alle tar tak, men det er fortsatt noen som er veldig forsiktig i taka sine. Men de må.*

Dette er viktig for rektor å ha et felles mål fordi hun ønsker at elevene skal få et mest mulig lik og godt faglig og sosial opplæring ved Åstoppen skole. Slik sier hun det selv i intervjuet:

*Et mål for meg, og derfor har jeg vært veldig tydelig på at alle skal, er at samme hvilken lærer barna får på Åstoppen, så skal det være like god kvalitet. Og det er at foreldre skal ikke ringe til meg når det skal være skifte av lærer og sier at jeg vil ikke at de skal ha den og den læreren, eller jeg vil, og de telefonene har jeg ikke fått så langt.*

Hun forteller videre at hun fikk mange slike telefoner om ønsker fra foreldre før, men ikke nå lenger. Grunnen til dette kan være mange, men selv mener hun at de har en mer felles praksis, og at den også er uttrykt i planer som foreldre har tilgang til.

Skolevandring var ett annet av tiltakene skoleeier i Åsen kommune har innført etter en modell fra Skien kommune. Skien kommune hentet igjen dette fra USA, der noen skoledistrikter som Sarasota (Florida, USA) hadde innført noe de kalte for "Walk-through". Dette hadde utspring i en eldre rektors observasjoner da hun hver uke leverte lønn ut til sine ansatte ved å levere konvolutter personlig ved besøk i klasserommene. Hun la merke til at hun på disse korte og tilfeldige besøkene fikk en god oversikt over lærernes praksis. En slik praksis er ikke vanlig i norsk skole, men Skiens modell innebærer at skolevandring ble ansett som mulig tiltak for å øke lederens tilstedeværelse og oversikt over skolens praksis. Dette har blitt formet til å passe Åsen kommunes behov.

Alle lederne i Åsen kommune fikk opplæring i skolevandring og ble forventet til å bruke dette i sin oppfølging av sine ansatte. I praksis betyr det at skolelederne skal besøke alle lærerne med korte og hyppige besøk i et visst tidsrom. Disse besøkene tar kun 5-8 minutter og gjentas mellom seks til åtte ganger og etterfølges av en samtale. På forhånd har skolelederne sammen med skoleeier utviklet et observasjonsskjema over hva som skal ses etter i klasserommene som får besøk (se vedlegg 4). På observasjonsskjema hadde skoleeier bestemt fokusfokusområde pga. *ls-prosjektet*, men skolene har ett til to fokusområder de kan legge til. Rektor ved Åstoppen skole har byttet ut den planlagte to-timers observasjonsøkten mot den pålagte skolevandringen.

På spørsmål til personalet om hvordan de vet hva skolelederne forventer av dem, nevner mange skolevandring som ett av de virkemidlene som formidler det til dem. De fleste synes dette er positivt, og at de i den etterfulgte samtalen opplever bekreftelse på den jobben de gjør. Ett team har ikke samme opplevelse, men de har heller ikke fått samtalen i etterkant, slik at det hele henger litt i løse luften.

På spørsmål om hva de foretrekker av den to timers observasjonen og skolevandring, er svaret helt tydelig skolevandring. Riktignok husker ikke alle de som blir intervjuet den opprinnelige ordningen, men av de som husker det, sier de at de føler at skolevandring viser virkeligheten bedre for ledelsen, og at en observasjonsøkt er mer konstruert og kunstig. Skolevandring gjør at skolelederen ser alle tingene som også kan ta tid fra en lærer, noe de kanskje ellers føler ikke syntes for ledelsen. Rektor på sin side sier hun liker observasjonsdelen, fordi hun da får mulighet til å se de ulike fasene i en undervisningssekvens, slik som oppstart og avslutning, mens med skolevandring blir det oppstykket og hun får ikke samme oversikt.

## 7.2 Ansvarliggjøring – fra et teoretisk perspektiv

Når man ser på de to kartene før og etter, er det tydelig at det er en styrkning av resultatorientering på alle felt, både kommunalt og lokalt etter innføringen av *ls-prosjektet* og med konsekvenser for innhold- og prosessstyring. For skoleeier er det særlig innhold og prosess som har blitt prioritert. For skolen er det resultat og prosesskrav som har med ansvarliggjøring å gjøre i henhold til modellen.

Det betyr at for å bedre kunne forstå dette bildet, må vi se på forholdet ansvar – ansvarliggjøring slik modellen brukes (se Figur 6, s. 79). Dette vil forhåpentlig også gi innspill på hvordan personalets felles mål og forståelse påvirkes.

Innledningsvis vil jeg se på selve begrepet, gå inn i litteraturen for å se hva andre har skrevet om det for deretter å se på utfordringer og muligheter for utvikling.

### 7.2.1 Begrepet ansvarliggjøring

Den engelskspråklige litteraturen bruker begrepet *accountability* om kontroll og oppfølging i skoleverket (Møller, 2005:23). Det engelske språket er mye rikere enn det norske, og i oversettelser er det alltid en fare for å miste betydningen av begrepet. *Accountability* oversettes av mange på folkemunne som *ansvarlig*. Men i denne sammenhengen blir det et for svakt begrep. Ansvarlig slik vi bruker det i vårt språk, er mer lik det engelske ordet *responsibility* som uttrykker at man er gitt ansvar og utfører oppgaven. *Accountability* er sterkere og betyr at man faktisk står til ansvar for det som gjøres, dvs. resultatet av utførelsen. Collins Cobuild Dictionary (1987) beskriver *accountable* (adjektivsform av substantivet) som:

*If you are accountable for something that you do, you are completely responsible for it and must be prepared to justify your actions. (s 10)*

*Accountability* begrepet sier noe om at vedkommende både står til ansvar for resultatet og at de må sørge for at noe skjer. Man har derfor valgt å oversette *accountability* med ansvarliggjøring/ansvarsplikt, nettopp for å understreke dette. *Skolelederundersøkelsen 2005* (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2006) refererer til Jorunn Møllers oversettelse av begrepet til norsk:

*Det innebærer at yrkesutøvere og profesjoner stilles til ansvar eller til "regnskap" for kvaliteten for den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad" (2005:94).*

Hennes definisjon understreker at når man står til ansvar, er det utad så vel innad i systemet.

Begrepet *accountability* kan også oversetter eller forstås som det å telle eller regnskapsplikt (Mjoos, 2006), noe som peker mer på den ytre. Ansvarliggjøring slik det brukes i denne oppgaven, har også den personlige og emosjonelle dimensjonen med i begrepet. Jeg velger derfor å bruke begrepet ansvarliggjøring utover i teksten.

## 7.2.2 Ansvarliggjøring og skole

Amanda Sinclair (1995) hevder at ansvarliggjøring er et flyktig og foranderlig begrep. Begrepet omtales allikevel ofte som noe statisk, universelt og absolutt som alle må forholde seg til. Sinclairs forskning har vist at dette ikke stemmer, men at ansvarliggjøring er noe som forandrer seg ettersom hvilken situasjon man er i og på hvilke arenaer man befinner seg. Hun deler ansvarliggjøring opp i fem typer eller kategorier (oversatt av Møller 2005:24):

*Samfunnsmessig ansvarsplikt* som er satt av overordnede myndigheter gjennom lover, regler og standardiserte kontrakter og kriterier som tester og ”benchmarking”. Skolen har et ansvar å oppfylle dette mandatet uttrykt særlig i læreplaner og lover.

*Offentlig ansvarsplikt* der lokalsamfunnet vurderer om enheten lever opp til de politiske løfter og forventninger. Skolen har der et ansvar å formidle det lokale uttrykket av den samfunnsmessige ansvarsplikten.

*Hierarkisk og resultatorientert ansvarsplikt* der institusjonen leverer den varen/servicen som brukeren forventer og må stå til ansvar for den.

*Profesjonell ansvarsplikt* der leder og den profesjonelle selv vurderer om en lever opp til de behovene elevene har. Her er det snakk om kollegial vurdering ut fra profesjonelle standarder for å gi elevene opplæring av høy kvalitet.

*Personlig ansvarsplikt* har den enkelte ansvar for sine egne verdier og normer.

Ut fra dette kan man si at ansvarliggjøring både er relatert til forventninger utenfor skolen (de tre første) og innenfor skolen (de to siste). Det er ytre lovfestede, uttrykte og tause forventninger som kommer utenfra, så vel som skolens egen profesjonelle indre forventninger som vokser innenfra. Fokuset i denne oppgaven vil gå på begge typer, men vektlegger de interne prosesser, dvs. skoleeiers forventninger i ls-prosjektet som fører til interne prosesser. Forventningene fra skoleeier vil være interessante mht. hvilken effekt og nytte det får på skolen indre praksis og egne forventninger.

I all diskusjonen om ansvarliggjøring er det viktig å fokusere at formålet med denne forståelsen er bl.a. for å forbedre elevenes læringsresultater. Jennifer O'Day (2002) peker på noen dilemmaer som reiser spørsmål som er viktig å ta med i refleksjonene om ansvarliggjøring og felles praksis ved Åstoppen skole. Hun peker på det individuelle versus det kollektive, ytre versus indre kontroll og ikke minst bruk av informasjon.

*Kollektiv versus det individuelle* er det første dilemmaet hun peker på. For at det skal skje praksisendring i klasserommet må det fokuseres ikke bare på skolenivå, men også på den enkelte lærers praksis (O'Day, 2002:304). Spørsmålet blir hvordan kan ansvarliggjøring nå utover det kollektive, og hvilke premisser må ligge til grunn for at det skjer? Dette kommer blir diskutert under lærende organisasjoner, s.59.

Når det gjelder *ytre versus indre kontroll*, vet vi at prosesser er styrt både av indre motivasjon og ytre press. Det er en balansegang mellom anarki og total ytre overkjøring. Departementet og andre instanser ønsker å påvirke hva som skjer i skolen gjennom ytre press som kartleggingsprøver, økonomi og lovverk. Indre normative regler har vel så stor, om ikke større innflytelse på skolens utvikling og aktiviteter. Så hva blir den rette balansen? Er ytre kontroll viktig for å sette i gang prosesser som har betydning for elevenes læring og utvikling?

Jennifer O'Day (2002:296) fokuserer videre på hvor avgjørende *informasjon* er i ansvarliggjøring. Hun understreker at for at informasjonen skal være nyttig må aktørene ha adgang til informasjonen og deretter sette fokus på det den formidler, noe som krever kunnskap. For at dette skal føre til handling krever det både motivasjon og ressurser. Mangel på ett eller flere av disse elementene vil etter hennes mening føre til brudd i den ønskede utviklingen i organisasjonen.

Hun mener videre at det er viktig å generere og fokusere på relevant informasjon som kontinuerlig tilbakeføres inn og gjennom systemet. Deretter er det avgjørende å motivere lærerne til å fokusere på denne informasjon og presse på for å få forandringer i respons til informasjonen for deretter å utvikle kunnskap og evne til å fremme rett tolkning av informasjon på både individ og kollektivt nivå og ikke minst



omdirigere ressurser til der de trengs. Men hvordan gjør man det? Hvor finner vi den motiverende sammenhengen mellom den individuelle praksis og den kollektive?

O'Day argumenterer for at en langsiktig effekt best oppnås ved en kombinasjon av den administrative og profesjonelle ansvarliggjøring. Gjennom å koble disse sammen har hun sett at dilemmaene kan møtes på en konstruktiv måte. Med skolelederne og skoleeier som avgjørende aktører i prosessen med ansvarliggjøring, skal det ikke kun være kontroll, men spore til utvikling og læring både av læreren og elevene (Afzar, Skedsmo og Sivesind, 2006:212).

Richard F. Elmore (2006) har kommet fram til lignende resultater, men bruker andre begreper for å beskrive skoler som får til utvikling. Han skiller i sitt begrepsapparat mellom ytre og indre ansvarliggjøring. Indre ansvarliggjøring definerer han på følgende måte:

*The ability to respond to external pressure or support in a way that improves its measured performance..*

Det er med andre ord ikke nok at den ytre ansvarliggjøringen gjør at skolen stilles ovenfor ytre krav. Det er helt avgjørende at skolen selv klarer å respondere til den ytre ansvarliggjøringen slik at det fører til utvikling hos både lærere og elever.

I følge Elmore's forskning er det helt sentralt og avgjørende for utviklingen at skolen internt jobber sammen om felles mål og har samme mål og retning i arbeidet. Skoler som er samstemte og enige i forventningene om hva elevene skal lære, opplever god utvikling og gode resultater. Skoler som ikke skårer høyt, mangler nettopp indre ansvarliggjøring, dvs. de er ikke enige om eller har felles forventninger til elevene (2002:9).

En forutsetning for at indre ansvarliggjøring skal finne sted er som beskrevet ovenfor, at skolen har det han kaller en indre kapasitet til å behandle og hente sine felles forventningene i sitt daglige arbeid. Elmore (2006:2) deler dette opp i tre viktige prinsipper.

1. Individuell ansvarsfølelse for elevenes læring og oppnådde resultater

2. Felles normer, verdier og forventninger både hos organisasjonen og den enkelte.
3. Organisasjonens kapasitet til å organisere, lede og støtte personalets undervisning, på alle nivå

For at en skole kan utvikle indre ansvarliggjøring, krever det at den faktisk jobber kollektivt med spørsmål som gjelder organiseringen og begrunnelsen av den pedagogiske praksisen. Videre er det viktig å ha kapasitet for å bygge opp kapasitet.

Birthe og Lars Qvortrup bruker begrepet meningsledelse i sin refleksjon om dette. Alle medarbeidere har sine verdier og forståelser i møte med omverdenens forventninger og krav. Rektors oppgave er sammen med sitt personale å skape mening. Mening er organisasjonens mentale modell, som er det bildet den skaper av seg selv i relasjon til ledelsen og medarbeiderne. Disse relasjonene skapes gjennom kommunikasjon i organisasjonen og i forhold til omverdenen. Det å skape en meningshorisont, dvs. skape rammene for å produsere mening, er meningsledelse slik de beskriver det (Qvortrup og Qvortrup, 2006:28).

## 7.3 Drøftinger

Tidligere har vi sett hva personalet har uttrykt som viktig for hvordan utviklingsarbeidet ved Åstoppen skole drives. Sett opp mot teori, hvordan kan denne forståelsen utvides og utdypes? Nedenfor vil jeg ta for meg noen av de områdene som allerede er trukket fram og drøfte det opp mot teori om ansvarliggjøring.

Skoleeier har blitt utpekt som en viktig aktør i Åstoppen skoles utviklingsarbeid, både av rektor og lærere. Det kommunale *ls-prosjektet* satte trykk på skolens eget utviklingsarbeid mht. gjennomføring, utvikling men også mht. innhold. Fokuset fra det kommunale prosjektet har ført til at alle ”grenene” (se Figur 6) i utviklingsarbeidet har økt. Likevel kan man trygt si at på skolen er det særlig arbeidet med prosess og resultat som har økt mest, dvs. prosessen mot felles mål og arbeidet med å forbedre resultatene. I modellen er det nettopp dette som har med ansvarliggjøringen av personalet å gjøre (se Figur 6).

---

Elmore's indre og ytre ansvarliggjørings begrep (2006) gir god innsikt i hvordan integreringen av det ytre forventningene fra skoleeier kan innarbeides med utviklingsarbeidet på Åstoppen skole. Det har vært en økning av en ytre ansvarliggjøring fra skoleeier på alle felt. For mange vil man anta at dette skaper mer frustrasjon og at det skaper mer kontroll enn at det fører til utvikling, som er den andre dimensjonen i modellen (se Figur 6).

Rektor har hatt valget med hvordan hun håndterer denne situasjonen. Er det virkelig mulig å få forandret skolen slik mange av uttalelsene og dokumentene sier? Kanskje rektor har klart det som Elmore sier: *"to respond in a way that improves its measured performance"*, eller sagt på en annen måte – det å jobbe sammen med personalet på en måte som har ført til utvikling på skolen, å være en meningsleder (Qvortrup og Qvortrup, 2006).

Hvordan henger dette sammen med skoleeiers utvikling i samme periode? Skoleeiers største økning er, slik det kan leses ut fra diagrammet, på innhold, dvs. hvordan utviklingsområdet mht. læringsstrategier er definert og planlagt. Mye tid og krefter er brukt på skolen på kompetanseheving med stor vekt på teori og kurs. Det er ikke tvil hos noen av de ansatte om at *ls-prosjektet* har satt sine spor og styrt skolens ressurser i de siste fire årene. Planer har måttet lages og følges, nettverksgrupper følges opp, og alt fra pålagte foreldremøter er holdt, samt informasjon formidlet videre. I tillegg vet man at hvert år blir man vurdert sentralt mht. *ls-prosjektet* og kan på den måten se egen utvikling også i sammenheng med andres. Rektor har vært en tydelig meningsleder der hun har hjulpet de ansatte i å oversette den ytre ansvarliggjøringen til en indre.

Rektor uttrykker selv at skoleeiers ytre press har ført til at hun er blitt mye tydeligere og mer bevisst på hva hun ønsker å få til og hvordan dette uttrykkes. Hun har brukt dette ytre presset til bevisst å skape en indre respons der hun bl.a. har dannet arenaer der lærerne er ansvarliggjort ovenfor hverandre, dvs. det blir et trykk på den profesjonelle ansvarsplikten slik som beskrevet ovenfor (Møller, 2005). Men hvordan har lærerne taklet dette økte fokuset på resultat og ansvarliggjøring?

Siden skolevandring og milepælsamling nevnes av alle informantene som to av de viktigste grunnene til utvikling, vil jeg først ta for meg dem. Det er interessant at disse verktøyene kan beskrives å skape nye forventninger til både prosesser og resultater. Milepælsamlingene er som vist tidligere, et samarbeid med ledelsen, plangruppa og personalet mht. innhold. Personalet har erfart at ved å måtte dele med andre, har de også fått samlet tankene rundt hva de har gjort, erfart og hva de bør gjøre videre, dvs. de er metakognitive.

Samtidig vil også disse samlingene gi rektor en god oversikt hvor personalet er, hva de er trygge på osv., altså en pekepinn på grad av samstemmighet og endring. Ut fra Tabell 5 er det tydelig at det ikke bare er det at alle skal gjøre noe til en viss tid. De skal også legge det fram for fellesskapet. Det at de vet de representerer teamet gjør at de blir ansvarliggjort på en helt annen måte. Alle vet om disse samlingene lang tid i forveien, og alle har vært med på å velge ut tema.

Det er som en informant ble sitert tidligere: *samlingene er ikke alltid like behagelige, men nyttige*. Men hvordan kan man sikre at det ikke bare blir utstillingseksemplere, men at praksis forandrer seg? Rektor har valgt å ansvarliggjøre teamet i milepælsamlingene, ikke den enkelte. Derfor står den enkelte som legger fram til ansvar for sitt team, noe som nok fører til at man anstrenger seg mer. I tillegg bruker rektor planene, men her igjen har vi sett at disse sier noe om hvor langt lærerne har kommet i å uttrykke forventninger, det sier ikke noe om praksis (se kapittel 6).

Hva så med skolevandring? Her kan rektor gå inn i undervisningen på flere besøk, og på den måten kan hun ha mulighet for å se praksisen slik den tar form i møtet mellom lærer og elev. Det sies at skolevandring ikke skal brukes til å kritisere læreren for sin praksis, men heller føre fram til en utviklingssamtale der rektor og lærer i fellesskap finner ut hva læreren er god på, og hva man kan utvikle til å bli bedre. Dette er en lang, og slik som flere av lærerne som har vært igjennom prosessen sier, en god prosess. Her får rektor og lærere være metakognitive, de kan være på K3 nivået så vel K2 nivå (Dale1998).

Men er erfaringene på Åstoppen skole entydige? De fleste lærerne er som nevnt tidligere fornøyde, og mange foretrekker skolevandring framfor observasjonsøkter. Likevel er det noen som ikke er like samstemte i sine erfaringer. Det viser seg også at samme team har forskjellige erfaringer og refleksjoner med hensyn til skolevandring. Med utgangspunkt i den gamle observasjonsmetoden reflekterte de en del rundt dette. Her er et utdrag fra samtalen:

*Lærer 2 (8): Jeg hørte ikke noe da, det var ikke samme tilstedeværelsen i klasserommet da. Og hvis du, holdt jeg på å si, ville dele med noen i klasserommet, så var det litt sånn, den som følte trang til å rope litt høyt på pauserommet rett og slett. Den som greide å reklamere for seg sjøl, ellers så var det veldig tyst om hva vi gjorde i de ulike rommene, noen hadde valgt å ha døra oppe, noen valgte å ha lukket dør, da var vi mer på vår egen øy.....*

*Lærer 1 (9): Jeg føler kanskje at tilbakemeldingen på skolevandringen har vært altfor dårlig, jeg da. Men det er kanskje også fordi jeg kanskje har hatt litt uflaks. For i fjor, ble den medarbeidersamtalen utsatt, så ble den aldri tatt opp igjen. Så foreløpig har jeg ikke hatt en i vår, i og med at den er utsatt. Så dermed kan det være derfor at jeg føler at jeg ikke har fått tilbakemelding på den. I og med at det er sånn, så føler jeg at skolevandring er da litt unødvendig hvis ikke man skal få tilbakemeldinger på den. Da skjer det i hvert fall på medarbeidersamtalen.*

*Lærer 1(10): Men jeg tenker sånn at fem minutter nå og da kan ikke være nok, tenker jeg da, til å få et sånt helhetsinntrykk.*

*Intervjuer: Så, hvis jeg forstår dere rett, så har det ikke vært den store forskjellen om de hadde brukt skolevandring eller ikke? Eller er det feil å si det?*

*Lærer 2 (11): Da føler jeg vel mer at, ja, det er mange måter de kunne innhente den lille informasjonen som de kanskje sitter igjen etter skolevandring på, tenker jeg. For eksempel hatt en samtale her og en lærer i sitt klasserom eller sånne ting, men det er mange måter man kunne ha gjort det på. For meg føles det veldig fattig, det er lite jeg føler jeg får vist, det er mer jeg gjerne skulle ha vist.*

*Lærer 1 (12): Men samtidig synes jeg det er veldig flott da, at rektor og inspektør viser seg litt for elvene, ikke for meg spesielt, men for elevene at de blir godt kjent med dem.*

*Lærer 2 (13): Ja, det tror jeg er kjempeviktig. Og vi ser hvor vant Åstoppen skoles elever er til å se rektor og inspektør inne i klasserommet, de reagerer ikke lenger en gang. De tror ikke det er noe gærent heller.*

I utgangspunktet forteller lærer 2 om at før var det mer den som ropte høyest (8) som fikk oppmerksomhet, og at hun ikke opplevde samme tilstedeværelse av ledelsen. Samtidig er deler av teamet skeptiske til skolevandring (11), ikke som kontrollfunksjon, men i forhold til nytte. Lærer 1 som ikke har fått oppfølgingssamtalen kan ikke se noe nytte (9), og det er kanskje ikke rart at hun lurte på hva de kan få ut av kun fem minutter (10) av gangen i observasjoner, når de for henne fortsatt henger i løse luften eller er tatt ut av sin sammenheng. Hun har ikke fått den tilbakemeldingen hun har forventet, refleksjonene og utviklingen har uteblitt på dette området.

Likevel ser mange av lærerne nytten av skolevandring når de må gjøre opp status (12 og 13). De peker på viktigheten av ledelsens tilstedeværelse og ikke minst opplever de det som verdifullt at elevene blir vant til å se ledelsen i klasserommet. De ser at det er nyttig for ledelsen og elevene, men ikke for seg selv.

De andre tre teamene hadde ikke en slik refleksjon som dette teamet, og de beskriver utviklingssamtalen i etterkant som nyttig og bra. Utdraget fra samtalen ovenfor viser derimot at hvis ikke skolevandring blir fulgt opp, så blir det hengende i luften og er uten nytte, og refleksjonen blir deres egen og ikke tatt opp utenfor den praktiske handlingssituasjonene, tilsvarende Dales kriterier for K3 nivået (Dale 1998). Et annet spørsmål som er interessant som blir reist av lærer 2, er om ledelsen kunne ha fått like mye informasjon på andre måter.

Det er skoleeier som har innført skolevandring. Ikke bare er det pålagt for lederne å skulle utføre skolevandring, men skoleeier har også laget en agenda for hva skolelederne skal se etter. I vedlegg 4 på s.112 viser observasjonsskjemaet som skoleeier sendte ut til skolene i skoleåret 2006/07. Alle de ansatte har hatt tilgang til dette og vet hva ledelsen vil se etter, men lærerne vet ikke når de kommer i perioden. De blir forberedt på hva de blir ansvarliggjort på, og vet at en medarbeidesamtale/

---

utviklingssamtale følger i etterkant. En forventning på oppfølging av et fokus skapes, noe som gjør at når en oppfølgingssamtale uteblir, skapes et vakuum som slår tilbake på ledelsen. Meningsledelse uteblir (Qvortrup og Qvortrup 2006).

Dersom tilbakemeldingene kommer som avtalt, vil nok skolevandring oppleves annerledes. Rektor vil ha mulighet til å følge den enkelte opp og samtidig få overblikk over hva som skjer hos mange. Ledelsen kan igjen ta grep i fellesskapet som kan ha effekt på elevenes hverdag, dvs. informasjonen brukes som et resultatbarometer og prosessverktøy – personalet blir ansvarliggjort.

Skolebesøk er som nevnt et overraskende aspekt som informantene nevner som viktig i utviklingsarbeidet. For mange så har dette vært en litt slitsom ekstra belastning, men de ser at de har lært mye av det og at det i ettertid har vært verd det. Rektor har brukt dette med et klart mål i sin bevisstgjøring av hele personalet. I stedet for at kun noen få får besøk må alle være forberedt, uansett hvor langt de har kommet mht læringsstrategier. For mange har dette hjulpet dem å sette fokus på elevenes læringsstrategier, for andre er det mer prosessen i å reflektere rundt sin egen praksis som har vært viktig. Likevel, de fleste informantene nevner hvor arbeidsomt det er å ha besøk og vanskeligheten med å balansere ulike forventninger og krav slik det fungerer nå.

Ut fra helheten i intervjuene og dokumentene virker det likevel som om det har vært en utvikling i positiv retning, og at skolen har en høy kapasitet på omstilling (Elmore, 2006). I stedet for at lærerne praktiserer bruken av strategier bak lukkede dører og kun har sin egen personlige ansvarliggjøring å forholde seg til, har fokuset slik personalet formidler det, blitt mer på den profesjonelle (Møller, 2005). Dørene er åpne, man deler på fellesmøter av sin egen erfaring, skoler fra andre deler av landet kommer inn og i tillegg kommer ledelsen inn på skolevandring for å se hva som gjøres i forhold til utvikling av elevenes læringsstrategier. Den profesjonelle ansvarsplikten fører til en større bevissthet om egen praksis, som igjen kan øke den felles forståelsen i arbeidet med elevenes læringsstrategier.

Det som er beskrevet ovenfor viser at ansvarliggjøring gjennom fokus på resultat og prosess har økt betraktelig etter skoleeiers innføring av *ls-prosjektet*. Skoleeiers prosjekt understreker at metakognisjon er viktig for å lære. Dvs. den enkelte må selv reflektere og ta egne valg ut fra tidligere erfaringer for å lære mer. Hvordan kan dette henge sammen med fokuset på ansvarliggjøring? Hvordan kan lærere være metakognitive ”på kommando”?

Bindeleddet mellom skoleeier og lærerne er rektor. Det er hvordan hun oversetter dette ytre presset og er meningsleder som vil bestemme om det blir metakognisjon ”på kommando”. Åstoppen skole hadde allerede fokus på læringsstrategier, slik at for dem ble det mye bekreftelse på egen praksis. Likevel inneholdt *ls-prosjektet* sterk styring fra skoleeier mer nå enn noen gang før. Rektor sier selv at hun er blitt tydeligere. Hun er tydeligere på sine forventninger og på hva lærerne skal holde på med og hva tiden de har til rådighet skal brukes til. Denne tydeligheten er en balansegang mellom makt og tillit (Sørhaug, 1994). Samtidig som rektor er tydelig, må hun gi tillit til den enkelte. Et gjennomgangsbegrep hos de ansatte er ”systematisk”, dvs. de opplever at ting er mer satt i system, det er ryddet opp, slik at det er lettere å jobbe med utviklingsarbeidet.

Likevel er dette en hårfin balanse mellom pålegg og frihet. For mye fokus på struktur og resultat vil føre til at kontroll står i fokus. I motsetning vil frihet gi økt mulighet til å utvikle fag og prosesser som ikke er definert av kontrollkravene (Afzar, Skedsmo og Sivesind, 2006). Innholdsdelen, dvs. definering av faglig innhold har stort sett vært gjenkjennende med det lærerne har jobbet med før. Når det gjelder prosess har rektor vært mye tydeligere mht. individuelle og felles mål. Ledelsen og plangruppa har satt opp sine mål på bakgrunn av skoleeiers pålegg, og teamet har kunne bli enige om sine mål i tillegg. På den måten har lærerne måttet innarbeide sine individuelle mål inn i teamets mål, og teamet har måtte jobbe med felles mål for skolen, dvs. utvikle felles og kollektiv forståelse (Dale, 1998).



## 8. Konklusjoner

Avslutningsvis vil jeg trekke noen linjer som kan være interessante for andre skoler mht. å drive utviklingsarbeid særlig mht. læringsstrategier. Siden forskningen er basert på en case, kan ikke betraktningene automatisk overføres til andre skolars sammenhenger. Likevel er mange av problemstillingene gjenkjennbare og kan belyse og gi en innsikt som kan være nyttig. Det å gå så dypt i informasjon om en skole for virkelig å se hva lærerne opplever i sin praksis, er viktig og lærerikt, også for andre. Et dypdykk vil kunne belyse områder annen forskning går glipp av i sin generalisering og mengder av empiri (Ragin, 1994:81).

Problemstillingene som har styrt hele prosessen og som denne oppgaven er et produkt av, er som følgende:

*Hvordan bidrar skoleledelse til en felles forståelse og praksis i utvikling av elevenes læringsstrategier?*

*Hvilken betydning har ansvarliggjøring av skolen og det enkelte lærerteam for endring og utvikling?*

Som sett fra første delspørsmål i problemstillingen har hele oppgaven fokus på det å utvikle elevenes læringsstrategier ut fra LK06s fokus. Har Åstoppen skole klart dette oppdraget?

Siden forskningen ikke tar med elevenes praksis eller deres stemmer, kan man ikke svare med sikkerhet. Det er lærernes opplevde praksis empirien sier noe om. Ut fra denne vet vi at lærerne opplever at de ikke er kommet ”langt nok”. I mange år har læringsstrategier og verktøy vært i fokus, de har laget planer og prøvd ut forskjellige måter å gi elevene opplæring på.

Når lærerne likevel ikke er fornøyde med egen praksis er kanskje det fordi de vet at arbeidet med læringsstrategier og metakognisjon er en utvikling og ikke et mål man blir ferdige med. Elevene skal utvikle sine egne læringsstrategier, noe som betyr at

det alltid er bevegelse. Lærerne ser at de må legge bedre til rette for at elevene ikke stopper opp i en slik utvikling, og har mange tanker om hva som må til. De peker selv på det å bli mer bevisst på forskjellen mellom verktøyene og utvikling av læringsstrategier er en viktig distinksjon, som også modenhet og selvstendighet mht. innføring av verktøy og forventning om selvstendig refleksjon. Samtidig påpeker lærerne at man faktisk må gir rom for at elevene får mulighet til å ta valg og være metakognitive.

Hva så med felles praksis og ledelsens bidrag til denne som også problemstillingen spør etter? Et gjennomgangstema som ble belyst særlig i kapittel 5 og 6, er planarbeid. Som beskrevet tidligere har Åstoppen skole alltid jobbet mye med planer. Utarbeidelsen av disse er noe som er gjort som en prosess i hele personalet. Fokuset på planer videreførte ledelsen ved Åstoppen skole i sitt arbeid etter innføringen av det kommunale prosjektet. Dette gjaldt alt fra felles planer for hele skolen, til de som gjelder for fag eller trinn. Planene speiler hva skolen uttrykker som sentralt, de er stort sett beskrivende, men forespeiler hva som oppleves som sentralt tuftet på tidligere erfaringer. Når vi ser at skolen har hatt en dreining mot resultatstyring, er det et overraskende funn at skolen likevel fortsatt har planer som er mer fokusert på innholds- og prosesstyring. Hvordan kan dette forklares?

Som vist tidligere var mange planer som lærerne var delaktige i å lage fokusert på innhold og aktiviteter. Det som er noe annerledes nå, er som sagt at de har dreining mot resultatstyring gjennom målformuleringer. Når det gjelder de store planene som er utviklet av personalet og ledelsen gjennom et samarbeid (se s. 110 for en oversikt), er disse litt annerledes. Det er i planenes natur at de har fokus på innhold og aktiviteter. Likevel er det også her utarbeidet tydelige resultatmål som går på lærernes møte med elevene, hva elevene skal lære å utvikle, så vel hva den enkelte lærer og teamet skal ha utført. Disse målene brukes som utgangspunkt i evalueringene på trinnteamene eller som egenvurdering. Noen ganger samles vurderingene inn for å tas opp i plangruppa.

---

Forklaringen kan være at til tross for at skolen fortsatt bruker planer som en viktig del av utviklingsarbeidet er selve innholdet i planene mer resultatorientert og uttrykker en forventning og tilbakemelding om hva som er gjort. Det er ikke lenger kun aktivitet og innhold som uttrykkes, men resultatforventninger og hvordan det bør evalueres.

Den andre delen av problemstillingen bringer opp ansvarliggjøring både for skolen og for det enkelte lærerteam. Hva har empirien vist her? I det å utvikle felles fokus er det påpekt at personalet trenger felles læringsarenaer og mulighet for å jobbe sammen om innhold og felles holdning i møte med elevene (Elmore 2002). Skoledagen er hektisk og det er behov for en leder til å sette opp agenda for når og hva det skal jobbes med. Ledelsen ved Åstoppen skole har prioritert å bruke sine møtepunkter for å jobbe sammen om utviklingsprosjektet. Ikke bare gjør de dette i fellesskap, men rektor setter agendaen for teammøter og fellestid, slik at det er forutsigbart og planlagt hva som skal skje. De forskjellige planene over slik tid viser en tydelig tråd og progresjon. Dette har nok også hatt betydning for Åstoppens skoles kapasitet til å håndtere det store påtrykket fra skoleeier, det å kunne oversette og gjøre dette til skolens eget program og utvikling. (Elmore, 2006).

Rektor har vært en viktig brikke i disse prosessene. Det interessante er at personalet faktisk oppfordret rektor til å være mer tydelig og bestemt i sin ledelse. Kanskje det sier noe om at de har et ønske om å bevege seg i felles retning. Rektors lederrolle har med andre ord vært betinget av lærernes ønsker om klar og tydelig ledelse. Det at rektor ikke forandret arbeidet med planer, prosesser med mer, men integrerte skoleeiers forventninger i disse samtidig som hun utviklet noen nye tydeligere resultatredskap. På den måten kunne hun følge opp personalet og utviklingsarbeidet på en bedre måte. Dersom hun hadde forandret på alt er det mulig at personalet ikke ville ha reagert på samme måte, men heller følt at tilliten til det arbeidet de gjorde falt bort. I stedet oppfattet de det som det arbeidet de hadde gjort før ble satt i system med det nye som kom. Rektor ble en meningsleder mellom skoleeier og skolen (Qvortrup og Qvortrup, 2006).

Skoleeiers rolle i utviklingsarbeidet på Åstoppen skole var et annet overraskende funn. Dette uttrykkes på flere områder også i planene. Disse speiler som sagt skolens fokus og forventninger, og er viktige for organiseringen og prosessene som foregår i personalet, ikke minst ved å skape felles mål. Likevel fungerer ikke skolen i et vakuum der kun deres forventninger kommer til uttrykk. Skolen er i høy grad preget av de kommunale forventninger. Det betyr at gjennom planene speiler eller reflekterer skolen seg mot andres forventninger. Skoleeiers forventninger preger planene både mht. innhold og resultat. Skolen har måttet integrere forventningene i sitt planarbeid, og skoleeiers forventninger er derfor noe skolens ansatte både kollektivt og individuelt måler seg opp mot.

Skoleeiers påvirkning finner vi også på andre områder. Forandring har vist seg i styringsformen fra ledelsen på skolen. Dette kommer fram av et tydeligere fokus på ansvarliggjøring. Konsekvensen er at den enkelte lærer og teamene er mer målrettet og samlet i sin gjennomføring av praksis i møte med elevene, slik de selv vurderer det. Tydelighet, tilbakemelding, systematikk, krav, kontroll og pålegg er noen av begrepene som går igjen når personalet beskriver ledelsens oppfølging. Denne utøvelse av tydelighet og makt står i en skjør balanse med det å vise tillit (Sørhaug, 1994). Rektor på Åstoppen skole har tydeligvis klart dette gjennom sin relasjonsbaserte ledelse.

Til slutt er det en tankevekker å se hvordan skoleeiers satsing og tydelighet faktisk har stor påvirkning på den enkeltes lærers praksis gjennom ledelsens meningsledelse (Qvortrup og Qvortrup 2006). Åsen kommune har økt tydeligheten både på prosess, struktur, innhold og resultat. De har brukt mange av de arenaene som har eksistert på de forskjellige felt, og har introdusert noen nye. Innholdselementet har, som beskrevet tidligere, økt mest mht. mengde. De har definert og planlagt hva skolene skal jobbe med, og har tilrettelagt for kompetansehevingen i skolene. Når det kommer til de andre elementene har det vært mer opp til skolene selv, særlig mht. prosess og struktur – men også noe innen resultat. Skoleeier har forholdt seg til ledelsen og ressurspersonene på skolen, skolen måtte selv oversette og videreføre på

---

den enkelte skole. Hvordan ansvarliggjøringen ble oversatt til skolene, var opp til ledelsen.

Resultatstyringen har økt fra skoleeiers side. *Ls-prosjektets* plan inneholdt mange konkrete resultatmål mht. både ledelse, lærere, elever, foreldre og læringsmiljø. Disse ble fulgt opp gjennom skolevandring og den skolebaserte vurderingen. Men det er kun den skolebaserte vurderingen som gir en direkte melding tilbake til skoleeier. Annen oppfølging er mer prosessorienterte samtaler med veiledningstjenesten. Kanskje også skoleeier har funnet balansen, i hvert fall ovenfor Åstoppen skole, mellom makt og tillit.

Kunne jeg ha forsket videre på dette ville det vært interessant å se om *ls-prosjektet* hadde hatt den samme virkning på andre skoler i Åsen kommune. Det ville også ha vært verd en studie å sammenligne lærernes forventninger mot elevenes erfaringer, for å se om lærernes beretninger stemmer med elevenes opplevelser av læringsmiljøet.

## Kildeliste

- Afsar, Azita, Skedsmo, Guri & Sivesind, Kirsten (2006): Om betydning av kunnskaps- og læringsformer i et studium av utdanningsledelse. Sivesind, Kirsten, Langfeldt & Gjert, Skedsmo, Guri (red). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Andersen, Svein S. (1997): *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bengtsson, Jan (1999): En livsvärdansats för pedagogisk forskning. *Med livsvärden som grunn. Bidrag til utvecklandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*.
- Brandth, B. (1996): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. Holter, H. & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Brekke, Mary (2007): Analyse og fortolkning av tekst i forskning. Brekke, Mary (red). *Å begripe tekste: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bråten, Ivar (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. Bråten, Ivar (red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag
- Collin Cobuild (1987): *English language Dictionary*. Birmingham: Collins Publisher
- Dale, Erling Lars (1998): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskole
- Elmor, Richard F.(2001): *Knowing the Right Thing to Do: School Improvement and performance-Based Accountability*. National Governors Association, Centre for best practices. Washington D.C.
- Elmor, Richard F. (2006): *Progress and Future Work on Internal Accountability Instrument*. lastet ned 19.08.2007 fra [http://www.serpoinstitute.org/content/print.php?cat=3&content\\_id=30](http://www.serpoinstitute.org/content/print.php?cat=3&content_id=30)
- Elstad, Eyvind & Turmo, Are(2006): Hva er læringsstrategier? Elstad, Eyvind & Turmo, Are (red). *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*, Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, Eyvind(2006): Skolens arbeid med læringsstrategier. Elstad, Eyvind & Turmo, Are (red). *Læringsstrategier, søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, Hvordan, Hvorfor?* Oslo: Gyldendal

- 
- Everett, Euris Larry & Furseth, Inger (2004): *Masteroppgaven, hvordan begynne – og fullføre*. 2.opplag. Oslo:Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. & Lillejordet, S. (1997): Skoleledelse i en reformtid. Fuglestad, O.L. & Lillejordet, S. (red). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson 1987. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Helstrup, Tore (2002): Læring i et kognitivt perspektiv. Bråthen, Ivar (red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hopmann, Stefan & Lieberg, Sigmund (2003): *ASAP – Achieving School Accountability in practice, August 2003- December 2006*. En prosjektbeskrivelse
- Hopmann, Stefan (2003): *Achieving School Accountability in Practice. Ansvarlig av og i skolen. Utfordringer og strategier*. Upublisert foredrag. Høgskulen i Agder
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Kristoffersen, Line (2006): *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johnson, Bruke & Turner, Lisa A. (2003): Data collection strategies in mixed methods research. Tashakkori, Abbas, Tashakkori, Abbas, Teddle, Charles & Teddlie Charles(red). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage Publications
- Kjenstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, Kristi (2007): Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (4). S. 344-358.
- Konsmo, Trulte (2000): Veiledning i NLP-perspektiv. Teslo, Anne-Lise (red.). *Mangfold i tverrfaglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krogh, Georg von, Ichijo, Kazuo & Nonaka, Ikuoro (2000). *Enabling Knowledge Creation*. New York: Oxford University Press
- Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (midlertidig utgave)
- Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Lastet ned 18.10.2007 fra [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=983](http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=983)
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative intervju*. Oslo: Gyldendal

- 
- Larsson, Staffan (2005): Part I Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogikk, Nr 01*. s.16-35
- Mjoos, Leif (2006): Fra politisk demokratidiskurser mod markedsorienterende effektivitetsdiskurser. *Nordisk Pedagogikk*. Nr 04. s. 322-332
- Møller, Jorunn (1996): *Lære og lede, Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen
- Møller, Jorunn (2005): Ansvarliggjøring av skolen. Hva innebærer det? *Bedre skole nr. 1*, s 23-32
- Møller, Jorunn (2006): Nye utfordringer og kompetansekrav i utdanning av skoleledere. Sivesind, Kirsten Langsfeldt, Gjert & Skedsmo, Guri (red). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen
- Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri og Ås, Marit (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005, om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skole*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- O'Day, Jennifer A. (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement. *Harvard Educational Review*. Fall 2002. 72, 3. ProQuest Psychology Journal, s 293- 329
- PISA 2000 (Programme for International Student Assessment). Lastet ned 25.10.2007 fra <http://www.pisa.no/>
- PISA 2003 (Programme for International Student Assessment). Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf V., Roe, Astrid & Turmo, Are (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Qvortrup, Birthe & Qvortrup, Lars (2006): *Ledelsens mirakel, om skoleledelse i et videnperspektiv*. Fredrikshavn (Danmark): Dafolo forlag
- Ragin, Charles C. (1994): *Constructing social research*. California: Pine Forge Press
- Roald, Knut (2006): Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? Sivesind, Kirsten, Langsfeldt, Gjert & Skedsmo, Guri (red). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen:
- Samuelstuen, Marit (2002): Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? Bråthen, Ivar (red). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Santa, Carol M. & Engen, Liv (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.



- 
- Santa, Carol M., Havens, Lynn T. & Valdes, Bonnie J. (2004): *Project CRISS Creating Independence through Student-owned Strategies*. (3<sup>rd</sup> edition). Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sinclair, Amanda (1995): The Camelon of Accountability: Forms and Discourses. *Accounting Organizations and Society*. Vol. 20, No. 2/3, s. 219-237
- Sivesind, Karl Henrik (2002): Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. (3.utgave). Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvold (red). *Kvalitativ metode i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, Robert E (1995): *The Art Of Case Study Research*. USA: Sage Publications
- Sørhaug, Tian (1994): Doktriner, makt og praksis. *Tidskrift for samfunnsforskning, Ideer om ledelse i Norge*. S. 489- 524
- Sørhaug, Tian (1996): *Om Ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): St.meld. 30. *Kultur for læring*
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elever mer på lærende skoler?* Statens forvaltningstjeneste.
- Utdanningsdirektoratet 2007: *Bedre vurderingspraksis, Utpøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag – en veiledning*
- Wadel, Cato (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. Fuglestad, O.L. & Lillejordet, S. (red). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget,
- Wadel, Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s
- Yin, Robert K (2003): *Case study research design and methods*. California: Sage Publication

## Vedlegg 1

### Intervjuguide for lærere

1. Kan dere kort beskrive hva dere legger i begrepet ”læringsstrategier?
2. Hvordan uttrykker ledelsen sin forventning om utvikling og bruk av læringsstrategier til dere?
3. Hvordan vil dere beskrive ledelsens oppfølging av personalet mht utviklingsarbeidet med læringsstrategiene?
4. Har disse forventninger til bruk av læringsstrategier forandret seg over tid?
5. Hvordan følges dere opp i arbeidet med elevenes læringsstrategier?
6. Har oppfølgingen endret seg over tid?
7. Hvordan brukes og organiseres fellestiden og/eller bundne tiden for å styrke dette arbeidet?
8. Hvordan bruker dere hverandres erfaringer til å utvikle deres egen praksis i arbeidet med læringsstrategier?
9. Hvem har ansvar for skolens arbeid med læringsstrategier?
10. Hvorfor er det viktig med felles praksis hos lærerne?
11. Hva tror dere har vært avgjørende i arbeidet for å få til felles praksis?
  - *felles planer*
  - *kompetanseutvikling*
  - *kollegaveiledning*
  - *foreldrenes tilbakemeldinger*
  - *brukerundersøkelser*
  - *medarbeidersamtaler*
  - *intervjuer i forkant før tilsetting/ avtaler med den enkelte*
  - *økonomiske insentiver (f.eks lønnstillegg)*
12. Hva vet dere om hverandres bruk av læringsstrategier i klasserommet?
13. Hva vet ledelsen?
14. Hvordan evaluerer skolen arbeidet som dere gjør i å utvikle elevenes læringsstrategier?
15. Hvordan følges evalueringen opp?

16. Hvordan vil dere beskrive betydningen av skoleeiers rolle i arbeidet med læringsstrategier?
17. Hvis skolen hadde blanke ark, og skulle utvikle felles strategier på nytt, hva ville dere ha gjort annerledes?
18. Hva mener dere er viktige satsingsområder i arbeidet framover?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide for rektor

1. Hvordan uttrykker ledelsen sine forventninger om arbeidet med utvikling av elevenes læringsstrategier?
2. Kan du beskrive hva dere i ledelsen legger i begrepet "læringsstrategier"?
3. Dere har arbeidet med læringsstrategier ganske lenge, også før MILL-programmet, hvordan har deres måte å uttrykke forventninger på forandret seg?
4. Hvordan vil du beskrive betydningen av skoleeiers rolle mht i arbeidet med å utvikle elevenes strategier?
5. Hvordan organiseres og ledes arbeidet i personalet?
6. Hvordan vil du beskrive ansvars – og ledelsesforhold i arbeidet med læringsstrategier?
7. Hvilke tiltak har du satset på i dette utviklingsarbeidet, og hvordan har tiltakene endret seg over tid?
8. Hvordan bruker og organiseres fellestiden og/eller bundne tiden for å styrke arbeidet med elevenes læringsstrategier?
9. På hvilke andre arenaer er utvikling av elevenes læringsstrategier et tema?
10. Hvordan bruker personalet hverandres erfaringer til å utvikle sin egen praksis?
11. Hvordan opplever lærere oppfølgingen fra ledelsen?
12. Hva uttrykker lærerne har vært viktig for å få til en felles praksis mht læringsstrategier og hvilke utfordringer har de møtt underveis?
13. Hva uttrykker lederne har vært viktig for å få til en felles praksis mht læringsstrategier?
14. Hva synes du selv har vært avgjørende i arbeidet for å få til felles praksis?
15. Hvilke styringsverktøy har du brukt og hvem mener du har vært viktig?
16. Hvordan vet du hvilken felles praksis elevene møter?
17. Hvis skolen skulle begynne på dette arbeidet på nytt, hva kunne vært gjort bedre?

18. På hvilken måte har ansvarliggjøring hemmet eller fremmet utviklingen og bruken av læringsstrategier?
19. I dokumentene og planene for skolen er det uttrykt mange forventinger om hva lærerne skal gjøre mht læringsstrategier. Hvordan følger du opp de uttrykte forventningene?
20. Hvordan evaluerer du/skolen arbeidet som lærerne gjør for å utvikle elevenes læringsstrategier?

## Vedlegg 3

### Oversikt over dokumenter ved Åstoppen skole

*Planer som gjelder det pedagogisk arbeidet.*

Det som er satt i kursiv er innhentete dokumenter.

- *Skolens utviklingsplan*
- *Teamplaner*
- *Årsplaner*
  - *Halvårsplan trinn 2, 3, 5, 6, 7*
  - *Ukeplan/arbeidsplan trinn 3, 4, 5, 6*
- *Plan IKT*
- *Plan vurdering uten karakter*
- *Plan for skriftforming*
- *Plan for innføring av lærestrategier*
- *Plan mobbing*
- *Plan kriser – sorgarbeid*
- *Plan tpo*
- *Sosial læreplan på Åstoppen*
- *Metodeplan*
- *HMS/Ik-plan*
- *Observasjonsskjema for skolevandring*
- *Progresjonsplan for ungdomsskolekretsen*
- *MILL på Åstoppen*
- *Det blå rommet*

### **Planer som gjelder planlegging av ulike tiltak**

- *Handlingsplan: Forberedelse 17.mai*

- *Handlingsplan: Plan for planlegging nye 1.klasser*
- *Handlingsplan: Helsesøster på Åstoppen*
- *Handlingsplan: Skole-hjem samarbeid*

### **Personalperm**

Hele personalet på Åstoppen har fått egen perm som inneholder:

- Planer
- Arbeidstid
- HMS
- Skole-hjem samarbeid
- Generell INFO
- Rutiner
- Skolehverdagen
- Barn i krisesituasjoner
- Skjemaer
- SFO
- Diverse
- Egne notater

## Vedlegg 4

### Observasjonsark for "SKOLEVANDRINGEN"

Skoleåret 06/07

Skole- og barnehageavdelingen, Åsen kommune

Skole:	Lærer:	Emne/fag:
Trinn:	Dato:	Initialer besøker:

"Elevene i Åsen kommune er aktive , selvstendige elever som tar bevisste valg for å fremme egen læring i samspill med andre"

Område	Observasjoner
<b>1 Lærerrollen, undervisningen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har plan og er godt forberedt til timen</li> <li>○ Henter frem elevenes bakgrunnskunnskap</li> <li>○ God formidling av lærestoffet</li> <li>○ Modellerer og veileder før selvstendig arbeid</li> <li>○ Har plan for evaluering/kontroll av læringsmål</li> </ul>	
<b>2 Lærerrollen, klasseledelse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er vennlig, tydelig og forutsigbar</li> <li>○ Setter grenser og følger opp</li> <li>○ Sørger for arbeidsro</li> <li>○ Læringstrykk - stimulerer til innsats og konsentrasjon</li> </ul>	
<b>3 Kjenne hver elev</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elevsamtaler/kartlegginger/ mappe/portfolio er tatt i bruk</li> <li>○ "Ser" den enkelte</li> </ul>	
<b>4 Elevens læring</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eleven virker aktiv og motivert i læringsprosessen</li> <li>○ Eleven kjenner sine styrkesider og kan fortelle om hvordan han/hun lærer best</li> <li>○ Eleven bruker ulike læringsstrategier</li> </ul>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eleven trenes i å vurdere eget arbeid</li> </ul>	
<b>5 Klare læringsmål</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lærer tydeliggjør læringsmålene</li> <li>○ Eleven kan forklare hva han holder på med og hva hun/han skal lære</li> <li>○ Arbeidsplaner brukes aktivt. De har variasjon i oppgaver og metode – legger til rette for TPO og differensiering</li> </ul>	
<b>6 Fysisk læringsmiljø/ innredning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Variasjon i læremidler/materiell</li> <li>○ Elevarbeider fremme</li> <li>○ Det estetiske teller - og orden/ryddighet</li> <li>○ Mulighet for fleksibel plassering av elever</li> <li>○ Tilrettelagt for læringsstiler, mange intelligenser og læringsstrategier</li> </ul>	
<b>7 Psykisk læringsmiljø</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trygg og god omgangstone lærer/elev og elev/elev</li> <li>○ Humør og positivitet preger miljøet</li> </ul>	
<b>8 Skolens eget område</b>	

